



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Ferreira Reis

**Interferência da Língua Materna na
aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Maria Ferreira Reis

Interferência da Língua Materna na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Joaquín Nuñez Sabaris

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Cláudia Maria Ferreira Reis

Endereço eletrónico: claudiamaiafferreir@sapo.pt

Cartão do Cidadão: 11496743

Título do Relatório:

Interferência da Língua Materna na aprendizagem de Espanhol
Língua Estrangeira

Supervisor:

Doutor Joaquín Nuñez Sabaris

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, _____ outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que me apoiaram nos momentos de maior desânimo. O seu apoio incondicional e os sacrifícios que fizeram ajudaram-me a ultrapassar esta nova etapa, um pouco complicada, da minha vida.

Ao Filipe, meu companheiro, pelo seu apoio, pela sua extrema paciência, principalmente nos momentos de maior empenho aquando da escrita do relatório e da realização dos trabalhos relacionados com o mestrado....

Ao Doutor Xaquín e à professora cooperante, Carina, pelos conselhos, orientação e disponibilidade.

Aos alunos, pela colaboração...

Em especial aos colegas de estágio, principalmente à Marta Cardoso e Paula Santos, pelo apoio e amizade que nos uniram ao longo do estágio pedagógico. Jamais vos esquecerei.

Interferência da Língua Materna na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

Cláudia Maria Ferreira Reis

Universidade do Minho, 2013

RESUMO

Este relatório de estágio, inserido no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, tem por finalidade refletir sobre os vários momentos que levaram à elaboração e implementação do meu projeto de investigação ação relativo ao tema “Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”.

A primeira parte iniciará com o Plano Geral de Intervenção, seguindo-se uma breve teorização sobre o surgimento e a evolução do termo Interlíngua associando-o à aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Depois, farei a contextualização da minha intervenção tendo em conta os elementos que englobaram a minha prática investigativa, ou seja, a caracterização da escola e da turma, e, para terminar, o questionário inicial realizado à turma sobre o tema em estudo.

Num segundo capítulo, descreverei a minha prática pedagógica, mencionando as várias atividades desenvolvidas, demonstrando mais ênfase nas que estão relacionadas com o tema em estudo. O tema será desenvolvido de uma forma transversal e natural recorrendo às diferentes competências utilizadas numa sala de aula, sempre incentivando a aprendizagem, da língua espanhola, de uma forma indutiva e autónoma. Depois da apresentação da minha prática pedagógica, faço uma análise geral dos resultados obtidos, os quais foram sendo recolhidos ao longo de toda a prática investigativa. Para terminar este capítulo faço um balanço final da minha prática pedagógica.

Nas considerações finais procedo às conclusões do meu projeto tendo como base os resultados obtidos bem como os objetivos que pretendia alcançar no início da investigação e, no final, menciono as limitações com que me deparei ao longo deste Estágio Profissional.

Interferência da Língua Materna na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

Cláudia Maria Ferreira Reis

Universidade do Minho, 2013

RESUMÉ

Ce rapport de stage, dans le cadre de mon stage professionnel de Mastère dans l'enseignement portugais et espagnol dans le primaire et secondaire, a pour but l'élaboration et l'implantation de mon projet relatif à interférence entre la langue maternelle dans ce cas le portugais et l'apprentissage de l'espagnol, la langue étrangère.

La première partie commencera par un plan général d'intervention, suivie d'une brève théorie sur l'évolution du sujet interlangue associé à l'apprentissage dans la langue étrangère. Et sera suivie ensuite un résumé de mon intervention conte-tenu des éléments qui ont consisté à ma recherche pratique entre l'école et la classe. Et pour finir, l'élaboration d'un questionnaire sur le thème en cours d'étude.

Dans la seconde partie, je décris ma pratique pédagogique, citant les différentes activités, démontrant plus précisément celle en cours d'enseignement, l'interférence entre la langue maternelle et l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère. Le thème sera développé d'une partie générale et naturelle, faisant appel aux différentes compétences utilisées dans une salle de classe, toujours en assistant sur l'apprentissage, de la langue espagnol, sous une forme autonome. Après la présentation de ma partie pédagogique, je fais une analyse générale des résultats obtenues au long de toute ma recherche pratique. Pour terminer cette partie, je fais état final de ma pratique pédagogique.

En conclusion, j'analyse mes résultats finals obtenus en comparaisons avec mes attentes initiales et je mentionne également les difficultés rencontrés au long de mon stage professionnel.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
RESUMÉ	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico e Contextual	23
1. Plano geral de Intervenção.....	23
2. Marco Teórico	28
2.1. A abordagem comunicativa da aprendizagem.....	28
2.2. A aquisição/aprendizagem de segundas língua.....	31
2.2.1. Análise do erro.....	33
2.2.2. A interlíngua.....	35
2.2.3. O erro e avaliação.....	37
3. Contextualização da Intervenção.....	41
3.1. A Escola.....	41
3.2. A Turma.....	42
3.3. Análise questionário inicial.....	43
CAPÍTULO II – Intervenção Pedagógica: Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	51
1.1. Descrição da intervenção pedagógica.....	51
1.1.1 Primeira Intervenção.....	53

1.1.2. Segunda Intervenção.....	57
1.1.3. Terceira Intervenção	60
1.1.4. Quarta Intervenção.....	65
1.2. Avaliação dos dados recolhidos.....	69
1.2.1. Ficha diagnóstica.....	70
1.2.2. Análise das redacções.....	73
1.2.3. Atividade de busca ao erro.....	76
1.2.4. Questionários de auto-regulação.....	78
1.2.5. Questionário final de auto-avaliação.....	86
1.3. Balanço do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	88
 CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 93
1. Conclusões	93
2. Limitações	94
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 95
 ANEXOS.....	 103
Anexo 1 – Questionário de análise ao tema de Intervenção.....	105
Anexo 2 – Ficha diagnóstica.....	106
Anexo 3 – Transcrição das redacções: <i>Mi casa</i>.....	107
Anexo 4 – Transcrição das redações: <i>Mi rutina diaria</i>.....	113
Anexo 5 – Transcrições das redações: <i>Dialogo en una tienda</i>	115

Anexo 6 – Primeiro questionário de auto-regulação.....	117
Anexo 7 – Questionário final de auto-regulação.....	118
Anexo 8 – Questionário de auto-avaliação.....	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Q1 Opção – Queres melhorar a tua média.....	44
Gráfico 2 - Q1 Opção – É fácil.....	44
Gráfico 3 – Q2 Opção – É semelhante à língua portuguesa	44
Gráfico 4 – Q2 Opção – Traz vantagens à aprendizagem	45
Gráfico 5 – Q2 Opção – Traz desvantagens à aprendizagem	45
Gráfico 6 – Q3 Opção – Não interfere na aprendizagem	45
Gráfico 7 – Q3 Opção – Aquisição de vocabulário	46
Gráfico 8 – Q3 Opção – A escrita	46
Gráfico 9 – Q3 Opção – A gramática.....	46
Gráfico 10 – Q3 Opção – A oralidade.....	47
Gráfico 11 – Q4 Opção – Pronúncia	47
Gráfico 12 – Q4 Opção – A aquisição de vocabulário.....	47
Gráfico 13 – Q4 Opção – As semelhanças com o português.....	48
Gráfico 14 – Q5 Opção – Na conjugação de verbos	48
Gráfico 15 – Q5 Opção – No vocabulário	49
Gráfico 16 – Q5 Opção – Na construção de frases.....	49
Gráfico 17 – Q6 Opção – Um sinónimo.....	50
Gráfico 18 – Q6 Opção – Gestos.....	50
Gráfico 19 – Q6 Opção – Uso de outra língua.....	50
Gráfico 20 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 1.....	78
Gráfico 21 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 2.....	79
Gráfico 22 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 3.....	79
Gráfico 23 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 4.....	79
Gráfico 24 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 5	80

Gráfico 25 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 6.....	80
Gráfico 26 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 7.....	80
Gráfico 27 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 8.....	81
Gráfico 28 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 9.....	81
Gráfico 29 – Primeiro Questionário auto-regulação – Pergunta 10.....	81
Gráfico 30 – Questionário Final de auto-regulação – A Juan le gustaría hacer _____ viaje a Barcelona.....	82
Gráfico 31 – Questionário Final de auto-regulação - _____ chico que vive al lado de Pedro se llama Jiménez	82
Gráfico 32 – Questionário Final de auto-regulação – _____ pantalones negros me gustan.	83
Gráfico 33 – Questionário Final de auto-regulação – Los _____ de España son muy conocidos por todos los españoles.....	83
Gráfico 34 – Questionário Final de auto-regulação – _____ guantes de Luisa son	83
Gráfico 35 – Questionário Final de auto-regulação – A mí me _____ despertar temprano, todas las mañanas.....	84
Gráfico 36 – Questionário Final de auto-regulação – Hoy voy _____ colegio de mi hermano.....	84
Gráfico 37 – Questionário Final de auto-regulação – Mi hermana tiene _____ coche blanco.....	85
Gráfico 38 – Questionário Final de auto-regulação – _____ jueves, por la mañana, tengo clases de matemáticas.	85
Gráfico 39 – Questionário Final de auto-regulação – Pedro y Javier _____ el verde al rojo.	85

Gráfico 40 – Questionário final de auto-avaliação.....	87
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Descoberta do tema da unidade didática	54
Figura 2 – Rotina diária	55
Figura 3 – Construção de frases	56
Figura 4 – Vídeo “Mi rutina diaria”	58
Figura 5 – Las tiendas	61
Figura 6 – Opinião dos alunos	62
Figura 7 – La ropa	63
Figura 8 - Apresentação em Prezi “Qué llevan puesto”	64
Figura 9 – Opinião dos alunos face à atividade apresentada no Prezi	64
Figura 10 – Los precios	66
Figura 11 – Actividad de busca de los errores.....	67
Figura 12 – Tarjetas de ayuda a la escritura.....	69
Figura 13 - Opinião face às aulas	86

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Erros, resultantes da interferência da LM, presentes na redacção <i>Mi« casa</i>	71
Quadro 2: Erros, resultantes da interferência da LM, presentes na redacção <i>Mi rutina diaria</i>	74
Quadro 3: Erros, resultantes da interferência da LM, presentes no <i>Diálogo en una tienda</i>	75
Quadro 4: Erros presentes na atividade de busca ao erro	77

Abreviaturas/siglas

LE – Língua Estrangeira

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

LM – Língua Materna

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

L2 – Língua Segunda

MCERL – Marco Común de Referencia para las Lenguas

IL – Interlingua

ME – Ministério da Educação

CE – Consejo de Europa

“Todos tenemos experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y si
hemos llegado a aprenderla es a costa de muchos errores.”

López, Sonsoles Fernández, *Errores e interlengua en el
aprendizaje del español como lengua extranjera*

,

INTRODUÇÃO

O crescimento do ensino da língua espanhola nas escolas portuguesas, no decorrer destes últimos anos, em detrimento de outras línguas, nomeadamente do Francês, conduziu à necessidade de se formarem novos professores de Espanhol que dessem resposta a essa mesma carência. Assim, o presente relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pressupõe uma descrição do que foi implementado ao longo do projeto de investigação-ação. Esta investigação decorreu numa turma do 11º nível A1 da Escola Cooperativa Vale S. Cosme, tendo como tema central Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira. Este mesmo tema foi implementado ao longo das aulas, no entanto, não pretendi que este mesmo tema se tornasse maçador para os discentes, daí que durante a minha prática letiva, incluí todas as destrezas necessárias à aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A temática manifesta-se neste relatório, através das atividades realizadas bem como pela avaliação que fiz dos elementos recolhidos na minha prática pedagógica.

Para cimentar esta temática da interferência da LM recorri a vários estudos realizados por diversos autores desde Corder a Nemser que realizaram estudos sobre o conceito de IL, dando-lhe, o primeiro, o nome de “dialecto idiosincrásico” e o segundo de “sistema aproximativo”, até Selinker, que define a transferência de conhecimentos de uma língua a outra tem por nome “interlenguaje” em 1972.

Nesta mesma perspectiva, Corder (1967:169) acredita que a transferência que é realizada entre as duas línguas LM e LE, presente na oralidade e na escrita, é o resultado das tentativas realizadas pelo aluno para comunicar, pois põe à prova se as estruturas linguísticas das duas línguas funcionam da mesma maneira. Porém, nem sempre é assim tão fácil, pois esta estratégia usada pelo aprendiz da língua nem sempre é êxito garantido, uma vez que existem elementos diferentes nas duas línguas, sejam eles a nível do léxico, da gramática, da morfologia, da

sintaxe, etc. Isto faz com que os alunos, devido à aproximação das duas línguas, se induzam em erro.

A interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol é um dos obstáculos decorrentes da aproximação que existe entre o Português e o Espanhol, não fossem as duas línguas românicas, derivadas do latim. Assim, torna-se imperioso que os alunos, desde os primórdios da sua aprendizagem, sejam alertados para este inconveniente acarretado pela proximidade das duas Línguas. Para que este contratempo não se torne um problema para a aprendizagem da LE, tentei não impedir a comunicação com interrupções constantes para a correção do erro. Fui, no entanto, tomando nota dos erros relacionados com a interferência da LM, porque mais tarde ser-me-iam úteis, pois como refere Cea Álvarez (2009: 1) apud S. Fernández López (2004) “los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente, para el investigador, pues éstos indican que el alumno ha iniciado un proceso de adquisición de lengua: se arriesga y comienza a construir secuencias creativas.”

Depois de verificar a existência dos erros é necessário encontrar as melhores estratégias para os colmatar, sem ferir as suscetibilidades dos alunos. Nos estudos relacionados sobre este tema não encontrei quase nenhuma estratégia a serem utilizadas na sala de aula, daí que tenha optado por fazer com que a aula não fosse vista de forma monótona, porque o principal intuito da professora seria detetar e corrigir o erro.

Este relatório está dividido em três capítulos: enquadramento teórico e contextual, intervenção pedagógica: desenvolvimento e avaliação e considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado enquadramento teórico e contextual, são delineadas as características teóricas que envolvem o tema da Interferência da LM na aprendizagem da LE neste caso espanhol. São abordados os temas da abordagem comunicativa da aprendizagem; a aquisição/aprendizagem de segundas línguas e dentro deste submódulo a análise do erro, a interlíngua e o erro e a avaliação; a contextualização da intervenção, seja através de caracterização da escola e da turma, como também através do Plano geral de Intervenção.

No segundo capítulo, intitulado de intervenção pedagógica: desenvolvimento e avaliação, são descritas as aulas levadas a cabo no decorrer da prática pedagógica, salientando as diferentes atividades realizadas. Em seguida é feita a avaliação dos dados recolhidos através de uma ficha diagnóstica, da análise das redações realizadas pelos alunos, da atividade de busca ao erro e dos questionários de auto-regulação e de auto-avaliação sobre o tema em investigação. Para terminar este capítulo é realizado um balanço final do projeto de intervenção pedagógica.

Por último, no terceiro capítulo serão apresentadas as conclusões e as limitações provenientes deste projeto.

CAPÍTULO I: Enquadramento Teórico e Contextual

1. Plano Geral de Intervenção

A proposta do título surge pelo facto de, ao longo da minha prática como professora de língua estrangeira, nomeadamente espanhol, bem como da experiência como aluna, verificar que a interferência da Língua Materna – português – na aprendizagem de espanhol Língua Estrangeira era muito frequente. Quem nunca ouviu um pouco de “portuñol” numa sala de aula, numa entrevista a um português que vive em Espanha. Esta foi uma das perceções que obtive na observação das aulas.

Assim surge a ideia de ativar soluções para converter esta característica num motor de aprendizagem.

Neste sentido surgem algumas perguntas fulcrais face a este projeto de intervenção como:

- Qual é a consciência dos alunos face à interlíngua? São significativas as estratégias implementadas?
- Que metodologia adotamos para analisar as interferências da Língua Materna na Língua Estrangeira?
- Que tipologias definimos para concretizar a intervenção didática?
- Quais as estratégias a utilizar para potencializar a aprendizagem e minimizar a interferência da Língua Materna?

Tendo em conta estas questões e com base no contexto de intervenção, no currículo nacional, no programa de Língua espanhola, no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas e em alguma literatura sobre a Interlíngua, tentou-se dar cumprimento aos seguintes objetivos:

1. Comprovar as perceções face à interferência da Língua.
2. Diagnosticar a interlíngua dos alunos e realizar uma classificação da tipologia de interferência, em relação ao nível de língua definido pela turma.
3. Delinear estratégias e atividades que articuladas com o programa, potenciem a aprendizagem a partir das dificuldades

detetadas, e incrementem a autonomia comunicativa do aluno na Língua Estrangeira.

4. Verificar e avaliar a eficácia da intervenção realizada.

Com o intuito de executar estes objetivos, procurei implementar diferentes estratégias que buscavam que os alunos desenvolvessem a sua competência comunicativa e escrita prestando uma maior atenção ao tema da Interferência da LM face ao Espanhol.

O tema deste projeto surgiu não só através deste diagnóstico como também fui verificando ao longo das aulas a utilização desses mesmos erros. Também era visível o recurso a língua materna em conjunto com a língua estrangeira, daí considerar de extrema relevância a escolha do tema tendo em conta a turma em questão.

Para poder contextualizar de forma adequada o projeto tornou-se necessário consultar elementos bibliográficos que ajudem à execução deste trabalho no seio da aprendizagem das línguas, bem como no que concerne à interferência da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para que um aluno seja “competente em línguas” o mesmo terá de ser capaz de utilizar “estratégica e eficazmente” os diferentes recursos linguísticos que se lhe apresentam no momento em que está a comunicar. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 40) No caso do espanhol língua estrangeira, as semelhanças com o português são notórias o que pode ser um fator de incentivo à comunicação, no entanto também pode causar problemas ao aluno, pois as semelhanças fazem com que ocorram interferências negativas à aprendizagem.

“Quando adultos e adolescentes estão aprendendo uma língua estrangeira, eles trazem consigo algum conhecimento de mundo e querem ser capazes de dizer e fazer na língua estrangeira aquilo que fazem na língua materna. Algumas vezes essa relação entre as línguas torna-se difícil para eles (...)” (Faleiros, 2004:47).

Essas mesmas dificuldades verificam-se tanto ao nível da oralidade como da escrita, sendo que nestes dois momentos distintos cometem erros resultantes dessa mesma afinidade entre o português e o espanhol.

“Y es que realmente es verdad que trabajar con lenguas próximas favorece la adquisición en los primeros estadios, pero su utilidad irá disminuyendo rápidamente a medida que aumente la competencia de los estudiantes pudiendo incluso entorpecer el desarrollo de la Interlengua y además provocar su fossilización.”(Vigón Artos, 2004: 903)

Essa mesma aquisição de segundas línguas irá provocar interferências na aprendizagem da nova língua, principalmente quando a língua materna é semelhante à língua segunda o que irá conduzir possivelmente ao erro.

“Los **errores** son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2.” (MCERL, 2001:153)

Assim, será necessário delinear estratégias de intervenção expressamente dirigidas à remediação negativa por parte das interferências negativas da interlíngua, e este é o intuito principal de desenvolvimento deste projeto.

Num primeiro momento utilizei diversos elementos de diagnóstico (inquéritos, ficha diagnóstica, observação de aulas, etc.) os quais me foram demonstrando os vários problemas associados ao tema que pretendia investigar.

Numa segunda fase, passei à intervenção pedagógica, a qual é descrita no segundo capítulo deste relatório. Como já referi, tentei que a minha prática pedagógica seguisse uma abordagem comunicativa onde estivessem aportadas todas as dimensões da Língua (ouvir, ler, escrever e falar). Assim, seguindo o enfoque por tarefas, foram realizadas atividades orais e de escrita, nas quais se foram classificando a interlíngua. Desta forma surgiram algumas atividades, como por exemplo: visualizações de vídeos, preenchimento de algumas fichas de trabalho e consolidação de conhecimentos, comentários de imagens, atividades lúdicas diversificadas tendo por base os conteúdos lecionados (léxicos, gramaticais, etc.), audições, atividades de escrita, atividade de busca

ao erro, etc. Estas atividades tentaram ser motivadoras para que o discente se sentisse envolvido na aprendizagem e assim pudesse comunicar em espanhol e ainda ser capaz de, autonomamente, descobrir estratégias para a superação das suas dificuldades.

Para terminar, a cada final de unidade por mim lecionada, realizei um questionário de auto-regulação e no final da minha prática pedagógica realizei um questionário final com o intuito de avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, juntamente com os elementos recolhidos, nomeadamente através das redações e da atividade de busca ao erro.

2. Marco Teórico

2.1. Abordagem comunicativa da aprendizagem

Durante a década de 60 os pressupostos da aprendizagem de base estruturalista começam a ser rejeitados, uma vez que os efeitos da aprendizagem das estruturas básicas da língua e da aprendizagem no geral, já não eram os desejados. Assim, começa a sentir-se a necessidade de os alunos, em vez de aprenderem uma língua estrangeira de uma forma automatizada, aprendam a comunicar na Língua Estrangeira (LE) em contextos reais, uma vez que, desde Chomsky (1965), se defende que cada pessoa tem uma competência inata e universal que se transforma num conhecimento da língua tanto ao nível estrutural como das suas regras.

Dell Hymes afastou-se um pouco do pensamento de Chomsky propondo uma evolução do conceito acrescentando ao termo *competência* o termo *comunicativo*. Segundo Melero Abadia (2000: 81) a competência comunicativa “implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber que decir, a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociales apropiadas.” Não basta que estejamos atentos somente à gramática, ou seja, à estrutura correta do sistema formal da língua, mas também, a que o falante tenha

sucesso, portanto tem de ser capaz de processar ao mesmo tempo diversas informações, sejam de natureza não linguística ou provenientes de regras de caráter social.

Com a abordagem comunicativa do ensino da LE, pretende-se que a aprendizagem das línguas se realize em situações comunicativas autênticas da vida quotidiana, tendo sempre como eixo central as reais necessidades dos alunos, sendo que a gramática deixa de ser ensinada isoladamente para passar a estar integrada na aprendizagem da atividade comunicativa de cada discente. Este aspeto é visível no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001: 20) onde se defende que professor deve conseguir que os seus alunos sejam capazes de “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.”

Deste modo, é necessário ter em conta que a competência comunicativa integra, não só o conhecimento do sistema linguístico, mas também, como defendem Canale e Swain (1980: 28 - 31) a *competência gramatical*, a *competência sociolinguística*, a *competência discursiva* e a *competência estratégica*. Essa é também a posição e preocupação do Conselho Europeu que define o termo competências como *la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones*. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) 2001: 9). Assim se demonstra o incentivo ao treino da competência comunicativa e às suas subcompetências como é visível no MCER aquando do capítulo cinco, onde se começa por fazer a distinção entre “competencias generales” e “competencias comunicativas” em línguas. No seio das “competencias generales encontramos o conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia «existencial» y la capacidad de aprender” (pp. 99 - 106). Segundo este mesmo documento “los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, (...), junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua.” Esta subdivide-se em: “las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas e las competencias pragmáticas.”

Seguindo esta mesma orientação metodológica presente no *MCER*, constrói-se o *Programa de Espanhol – Nível Iniciação* (2001), onde se opta também por se seguir o método comunicativo:

“O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (p. 3)

Assim, temos de ter em atenção que, para que ocorra o método comunicativo e este se consiga desenvolver adequadamente, é necessário atender ao vínculo entre o método comunicativo e os mecanismos de aprendizagem/aquisição de uma língua, uma vez que um dos pressupostos deste método é fazer com que os alunos comuniquem na sala de aula, através da criação de situações reais nas quais os alunos aprendam a comunicar. Esta situação tem por principal objetivo fazer com que os alunos, quando induzidos, a comunicar nessa língua estrangeira, tenham a competência e as capacidades de o fazerem, independentemente do contexto e do domínio.

Um outro ponto de vista que é alterado com este novo método de ensino está relacionado com a visão que é feita agora do professor, uma vez que este deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos, ou seja, deixa de expor a sua matéria para que os alunos ouçam e tomem notas para aprender, para passar a desempenhar um papel de auxílio ao aluno. Assim, com este novo método pressupõe-se que os discentes se tornem mais responsáveis e autónomos nas suas aprendizagens, buscando no professor o apoio para as suas dúvidas, realizando assim a sua aprendizagem de uma forma autónoma e indutiva.

Concluindo, para que o aluno se aproprie de informações e saiba comunicar adequadamente em situações do seu dia a dia, este terá de desenvolver *um saber linguístico* (ME, 1997: 99) o qual lhe irá permitir que aja de acordo com os diferentes contextos sociais e as suas intuições comunicativas. Isto é, não é suficiente que o aluno tenha conhecimentos

linguísticos acerca da estrutura e léxico da língua em que pretende comunicar, é também indispensável que saiba usar esses mesmos conhecimentos nas diferentes situações comunicativas tendo sempre em atenção as diferentes convenções sociais e culturais que abrangem essa mesma comunicação. Deste modo, o desenvolvimento de competências comunicativas, na área das línguas, impõe ao discente que ele domine não exclusivamente as competências linguísticas mas também as pragmáticas e sociolinguísticas (CE, 2001: 34/35).

2.2. A aquisição/aprendizagem de Línguas Segundas

Quando se fala de aquisição/aprendizagem de línguas, é necessário ter em conta que estes dois termos não são sinónimos, como referem alguns autores, como por exemplo Krashen (1981) apud Sousa (2011: 6)

“o termo aprendizagem aplica-se ao estudo formal da LE, geralmente em sala de aula, com professor, explicações gramaticais, exercícios de conhecimento explícito da língua, simulação de situações para fomentar o diálogo em LE, ou seja, a aprendizagem, ao contrário da aquisição, implica um processo de exposição e exercício da LE planificado e sistemático.”

Assim a *aquisição*, segundo Thatcher (2000) apud Sousa (2011:6) “reserva-se para a Língua Materna”. Deste modo, o termo de línguas adquiridas estaria relacionado com a línguas que vamos adquirindo, desde que nascemos até começarmos a perceber o que nos dizem através da junção de sons, letras, palavras, etc. Adquirimos a língua de uma forma informal, não porque somos obrigados a saber que, para construir uma frase com sentido, temos de seguir determinadas regras e se cometermos erros não são tão relevantes como se fosse no caso da aprendizagem da língua, uma vez que a “aprendizagem é um processo metalinguístico, em que o aprendente toma consciência das regras e do funcionamento da língua” Sousa (2011: 10). No entanto, é de referir que a aquisição pode não ocorrer exclusivamente na LM, mas também no caso de aquisição por contacto com uma LE (por exemplo movimentos migratórios), esta é adquirida e não aprendida.

Também pode verificar-se esta situação nas línguas não maternas. Por exemplo, em relação ao conceito Língua Segunda (L2), que aparece por diversas vezes como sinónimo de LE, este é definido, segundo Ançã (1999) apud Sousa (2011: 10) “como uma língua não materna, muitas vezes com um estatuto especial”; a segunda língua é associada às crianças bilíngues, pois estas desde muito jovens têm contacto com a segunda língua. Já LE é vista por Griffin (2005) como “a língua que se aprende (geralmente com construção formal) em um país no qual não se usa esta língua como língua de comunicação”¹, a escolha da aprendizagem da LE deve-se a questões de afinidade. Esta é a visão defendida pela Linguística Aplicada.

Em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, quando se aprende uma LE, qualquer pessoa usa como base para a sua aprendizagem a sua LM, principalmente quando as línguas são muito semelhantes. Esta semelhança pode ser vista sob a forma de duplo vértice, ou seja, pode ser considerada positiva como também negativa à aprendizagem/aquisição da LE, por um lado a proximidade pode facilitar a interação comunicativa e aquisição de determinadas competências, mas, por outro, devido à facilidade comunicativa, pode criar fossilizações muito facilmente. Por isso, a aprendizagem do espanhol, por parte de alunos cuja LM é o português, pode também causar alguns problemas, uma vez que a aproximação das duas línguas desencadeia interferências na aprendizagem as quais conduziram ao erro e ao que Selinker chama de Interlíngua (IL).

Durante o período de investigação deste relatório, não foi esquecida a grande afinidade existente entre a aprendizagem da língua espanhola e língua portuguesa, pois jamais me esquecerei que a minha formação de base é o português e com este mestrado mais ainda. Este aspeto também de certa forma me influenciou na escolha do tema. A semelhança das duas línguas desencadeia nos estudantes portugueses, uma excessiva confiança de que será fácil aprender espanhol uma vez que as línguas são semelhantes. Assim estes alunos serão sempre considerados falsos iniciantes em língua espanhola. Esta falsa confiança de que as duas

¹ <http://interlenguas.blogspot.pt/2009/02/1-aquisicao-aprendizagem-e.html>

línguas são iguais desencadeia o surgimento de uma nova língua, o *portunhol*, a qual é fortemente influenciada pela LM. A proximidade das duas línguas desencadeia a ideia de que, devido à semelhança do espanhol com o português, não é necessário estudar espanhol. Daqui resultaram interferências linguísticas, as quais têm desencadeado, ao longo dos tempos, diversas investigações, nomeadamente no seio da linguística aplicada.

2.2.1. A análise do erro

Não pode haver uma desvinculação entre a aquisição de línguas e a sua aprendizagem. Por tal motivo, tem havido sempre uma preocupação por estudar a incidência da LM na competência, capacidade e atuação do usuário duma L2. Neste sentido, desde a Análise Contrastiva (AC) aos estudos de Interlíngua tem-se tentado dar respostas a estas questões. A Análise do Erro (AE) surge como tendo uma ligação entre a (AC) e os futuros estudos de IL.

A teoria da AC surge entre meados dos anos quarenta e finais dos anos sessenta e o seu intuito principal é a comparação entre línguas: estruturas lexicais, morfológicas, sintáticas, etc., apresentando os diferentes problemas resultantes da aprendizagem e da análise das semelhanças e diferenças entre a LM e a Língua meta.

O objetivo da teoria da AC é tentar verificar as áreas em que o aluno que aprende uma LE tem maiores dificuldades. Com a recolha desses dados pretende-se extrair metodologias orientadas à superação dessas mesmas dificuldades (Santos Gargallo, 1993).

Da AC surge o conceito de interferência da LM na LE que segundo Durão (2004:6) é “[...] la única fuente de dificultades en el aprendizaje y de los errores de los aprendices”

Deste ponto de vista, a AC faz com que o processo de ensino-aprendizagem de uma LE seja visto como refere Andrade (2002) apud, Sousa (2011: 44)

“a aquisição de uma série de hábitos, baseados em estímulo-resposta. Um dos principais conceitos deste modelo é

o da “interferência linguística”, que seria a transposição de elementos da LM para a LE, sejam eles fonéticos, morfológicos ou sintáticos. Nesta perspetiva, o erro era visto de uma forma negativa, como algo que deveria ser evitado através do uso de materiais oriundos do contraste sistemático da LM do aprendente com a LE que se pretende aprender”.

A partir dos finais dos anos sessenta, a teoria de que o erro, atribuído na sua exclusividade à não coincidência entre LM e a LE, era algo de negativo e que era preciso colmatar e detetar até à exaustão, deixa de ser vista com bons olhos, pois era necessário saber a razão dos erros que levavam os alunos de LE a cometerem-nos. Assim surge a AE que, como já foi mencionado, servirá de ponte entre a AC e os futuros estudos da IL.

Esta nova teoria, AE, influenciada pela teoria generativa de Chomsky e pelo cognitivismo, vê o processo de aquisição de uma segunda língua como a construção progressiva de uma gramática baseando-se nas descobertas que vão sendo alcançadas pelo aprendiz de uma língua. Assim o aprendente será o protagonista deste processo, uma vez que, a atenção das investigações se centrarão nas produções concebidas pelos falantes: “A partir de Corder, la investigación cambia su metodología: se parte del análisis de la producción oral y/o escrita del estudiante”. Deste modo confirmamos que há uma reformulação “tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores, esto último desde una perspectiva más tolerante” (Santos Gargallo, 1993: 75 e 76).

A AE, segundo Gargallo (1993: 84), nos seus primórdios buscava detetar as áreas gramaticais que apresentavam maior grau de dificuldade. Já no começo dos anos oitenta, S. P. Corder, máximo representante da AE, afirma que esta

“reorientó los objetivos hacia una evaluación de la competencia global del estudiante (gramatical y comunicativa) (...) y reconoció la inadecuación de los procedimientos y abogó por el análisis profundo del sistema aproximativo del estudiante, un análisis que incluye no sólo las instancias erróneas sino también las correctas (...). Y a partir de ahí (...) ofrecer una terapia adecuada.” (idem: 87-88)

Este aspeto conduziu à reorganização do conceito de erro, visto agora por Corder como um elemento necessário à aprendizagem. Essa reorganização tinha como objetivo principal a elaboração de uma lista dos erros mais frequentes segundo escalas de importância e de graveza, com o intuito de registar as áreas de maior dificuldade na aprendizagem das línguas e também melhorar o material usado no ensino, corrigindo as suas deficiências. Deste modo, o aluno obtém os dados que são necessários à atividade comunicativa. Seguindo ainda o pensamento de Gargallo (1993: 102) “los errores son vistos como un fenómeno que caracteriza las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo.”

Para além da referência ao erro, Corder salienta que é necessário fazer uma distinção entre *error* e *falta*. Segundo S. Pastor Cesteros (2004) apud Martín (2011: 9), o erro está ligado com a competência do falante e marca um dado estágio da aprendizagem, já a *falta* relaciona-se com o momento em que se comunica ou se escreve e que por distração, ou por nervosismo, se falha. Esta mesma distinção é visível no *MCER* (2001: 153) onde se refere que:

“los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de L2. Las **faltas**, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno no pone en práctica adecuadamente sus competencias.”

2.2.2. A interlíngua

O conceito de IL está diretamente relacionado à aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Depois de Corder e Nemser já terem realizado estudos sobre o conceito de IL que o definiam como “dialecto idiosincrásico” (este dialecto é regular, sistemático e não é considerado uma língua porque “sus convenciones no son compartidas por

ninguno grupo social”) e “sistema aproximativo”, que segundo Nemser apud Yokata (2001: 17) refere-se a qualquer língua que não seja nativa e à língua que se está a aprender (LE ou segunda língua). Este é um sistema desviante que o aluno cria para tentar usar a língua objeto. Um ano depois, com Selinker (1972), surge o conceito de “interlenguaje”, que o define como “un sistema lingüístico separado sobre cuya existência podemos hacer hipótesis en el “output” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”. Santos Gargallo (1993: 127) apud Selinker (1972). Marta Baralo (2004: 373) coincide com Santos Gargallo que define este conceito como:

“(…) un sistema independiente del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.”

Assim sendo, a Língua Estrangeira, a qual se está a aprender, terá um sistema linguístico autónomo que possuirá características muito próprias. O indivíduo, que está a estudar uma LE, tende a associar automaticamente as estruturas cognitivas que possui, advindas da sua LM, para criar hipóteses gramaticais, usos, etc. para a língua que está a aprender.

Segundo uma visão psicolinguística, Selinker propõe este conceito para se referir ao sistema linguístico não nativo em específico, diferente da LM e da Língua Objeto. Esse mesmo termo irá evoluindo ao longo de diversas etapas de aprendizagem até chegar à Língua Meta. Segundo Santos Gargallo (1993: 128):

“La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.”

Seguindo o pensamento de Selinker, Kim Griffin (2005:92) apresenta diversas estratégias que ocorrem no processo da IL:

- *Transferência (de L1)* (o discente traduz literalmente o que pretende dizer ou escrever);
- *Sobregeneralización de reglas* (o aluno devido a um fenómeno de “ultracorrección” aplica uma regra em todas situações que lhe são parecidas);
- *Transferencia de instrucción* (o aluno após aprender uma regra usa-a generalizadamente);
- *Estratégias de aprendizaje* (o aluno torna-se capaz de desenvolver diferentes estratégias para conseguir assimilar o “input” e memorizá-lo);
- *Estrategias de comunicación* (o aluno serve-se da comunicação, na língua que está a aprender, para tentar resolver algum problema).

Deste ponto de vista, dir-se-á que os estudos da IL se centram no que o aprendiz sabe dentro desse sistema linguístico, ou seja, as teorias que o aluno constrói mentalmente para a aprendizagem da língua meta, desempenhando a função de novo usuário de uma segunda língua e não tanto no uso que lhe dá o aprendiz. Portanto, a finalidade das investigações da IL é dar uma explicação acerca dos processos mentais que agrupam todos os conhecimentos que antecedem a aprendizagem de uma LE (Griffin, 2005: 95).

Concluindo, o conceito de IL é o termo apropriado para referir que o aprendiz de uma LE se encontra entre duas línguas aquando da aprendizagem dessa nova língua, pois não comunica ou escreve nem na LM nem na LE. É um sistema criado pelo aluno quando este está a aprender a língua meta.

2.2.3. Os erros e a avaliação

Ao longo das últimas décadas, a imagem do professor foi sendo alterada, este deixou de ser um simples transmissor de conhecimentos para se transformar num promotor de mudança, um companheiro no decorrer da aprendizagem dos seus discentes e também um facilitador da informação de que os alunos necessitam. Assim, este professor deseja que os seus alunos se

tornem mais independentes e responsáveis pela sua aprendizagem (Cea Álvarez: 2009: 1).

Segundo Santos Gargallo (1993), o ensino/aprendizagem de uma LE é algo cativante, quer para o aluno, quer para o professor. Para isso, é necessário que os alunos estejam motivados e que o professor se prepare, esteja sensibilizado para os apoiar e além disso seja paciente enquanto ensina.

O aluno, para aprender uma LE terá que passar por várias fases, ao longo das quais vai conhecendo, interiorizando e utilizando as diferentes normas que fazem parte da atividade comunicativa. Assim, o papel do professor é apoiar/ajudar os seus discentes quando os mesmos se deparam com algumas dificuldades, caso contrário sentir-se-ão desmotivados e desistirão de aprender a língua. Tendo o professor o conhecimento de como o seu aluno aprende uma língua, este tomará consciência do que pode conduzir ao erro e, deste modo, criar formas de os corrigir.

À semelhança do que sucedeu com a nova imagem do professor, atualmente os erros, no seio do ensino/aprendizagem das línguas, são vistos como algo inevitável, visto que qualquer aluno, no decorrer da sua aprendizagem, pode estar exposto ao erro e segundo Corder (1967) os erros são considerados elementos muito valiosos para os vários agentes do processo ensino/aprendizagem (professor, alunos e investigador), pois demonstram que o aluno tenta aprender através de tentativas, vai arriscando e criando hipóteses para a sua aprendizagem. Assim, o docente deverá criar, na sua sala de aula, condições didáticas para que se consigam superar e ou remediar os erros cometidos pelos alunos. Segundo o *Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes* os erros são “aquello rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta”.

Sendo os erros considerados como indispensáveis à aprendizagem das línguas, é necessário saber o que se deve fazer quando estes surgem: o que se deve corrigir?, como e quando o fazer?, que normas seguir?, etc.

Quando os alunos aprendem uma nova língua, costumam cometer erros, muitos deles sucedem-se devido às diferenças e/ou semelhanças

linguísticas que existem entre a LM e a LE. O professor de espanhol LE está consciente de que existe uma grande afinidade entre o português e o espanhol, pois as duas línguas têm a mesma origem. Fernández López (1997, pp. 14-15) citando Lee que refere que a primeira causa, e até a única, de dificuldades e de erros, aquando da aprendizagem de uma LE, se deve à interferência da LM do aluno. Estas mesmas interferências podem ser gramaticais, lexicais (falsos amigos) e mesmo a pronúncia e a ortografia saíão afetadas, dos quais alguns acabarão por fossilizar. Existem diversos meios para que se consigam evitar que os discentes realizem esses mesmos erros. Para isso, o professor terá de implementar estratégias que ajudem os alunos a ver o erro como parte integrante do ensino/aprendizagem de uma língua. Deste modo, o erro será encarado como algo positivo, uma vez que faz parte do processo de aprendizagem.

Segundo o ponto de vista de Fernández López os erros podem ser: “sistemáticos /eventuais” os quais são de difícil controlo visto que surgem esporadicamente (erros eventuais), assim o docente deverá centrar-se nos erros sistemáticos procurando detetar o motivo pelo qual estes ocorrem e facilitar a sua superação; “colectivos/individuais” são reveladores das dificuldades que o grupo apresenta relativamente ao que está a aprender; “transitórios” ocorrem em uma determinada etapa da aprendizagem e tendem a desaparecer; e “fossilizados/fossilizáveis”, os fossilizáveis apresentam maior resistência, repetem-se constantemente devido à sua complexidade ou então a interferências, os fossilizados são os erros que é difícil mudar porque já se fixaram.

Barros Díez considera que

“El concepto de error se asocia a la corrección lingüística, por un lado, y a la distorsión de la comunicación por otro. Normalmente, el error viene a ser un instrumento de medición indispensable para la evaluación, que a menudo es negativa, ya que a ningún ser humano le gusta ser evaluado. De ahí que haya de separar error y evaluación a pesar de que los errores son imprescindibles para evaluar” (Barros Díez, 2006, p. 199).

Pretende-se, portanto, valorizar todas as tentativas de discurso que os alunos realizam, mesmo que não estejam totalmente corretas, uma vez que se deseja que os discentes comuniquem na língua que estão a aprender com alguma fluência. A promoção da comunicação é mais importante mesmo que o aprendente não domine, ainda, todas as regras gramaticais, pois este pode conhecer a regra e, no entanto, quando escreve ou fala livremente, não a consegue utilizar no momento correto.

Cabe então ao professor fazer um estudo muito atento das diversas produções erradas dos alunos para desta forma conseguir escolher as melhores atividades didáticas a ser utilizadas.

Para corrigir e avaliar o desempenho de seus alunos, o docente deve optar por metodologias centradas no discente, assim este tornar-se-á um agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem, ou seja, o que se pretende é que se “considere antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais” (CE, 2001: 29), tendo em conta o direito à diferença, sem prejudicar aquele que possui uma condição social inferior, ou então que tenha menos capacidade de aprendizagem, pois se a escolaridade é para todos obrigatória não é humano isolar aqueles que, por algum motivo se apresentam como menos aptos à aprendizagem. (Baptista, 1999: 46).

Ao analisar o Programa de Espanhol do 3º ciclo verifica-se que a avaliação é designada como:

“ (...) o elemento regulador da prática pedagógica que determina as diversas componentes do processo ensino/aprendizagem (...). Permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correcção e reforço, definir estratégias alternativas (...). Permite ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, reflectir sobre os seus erros (...). Pelo seu carácter eminentemente regulador, expressa uma nova atitude perante o erro, interpretando-o como sintoma de falta de domínio das operações requeridas para a resolução de problemas ou como

um passo explicável no percurso pessoal de aprendizagem. O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir” (Ministério da Educação, 1997, p.31).

Assim para avaliar formativamente a aprendizagem dos meus alunos face às interferências que a sua LM lhes poderia causar na aprendizagem de espanhol LE recorri a diferentes momentos:

- Ficha diagnóstica e de auto-regulação;
- Recolha de informações captadas através da observação direta (exercícios, pequenas comunicações orais, etc.);
- Recolha de expressões escritas, realizadas pelos discentes, ao longo de diversas etapas da aprendizagem;
- Detecção do erro através da correção conjunta de frases com os erros mais comuns detetados.

3. Descrição do contexto

O projeto, com o enquadramento teórico referido, e dentro do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, de vertente disciplinar, foi desenvolvido numa Escola de Ensino Básico e Secundário Portuguesa, na disciplina de Espanhol a alunos que frequentavam o 11º ano.

3.1. A Escola:

A Didáxis – Cooperativa de Ensino, CRL surgiu a 15 de julho de 1975 da junção de esforços da componente humana do Externato Delfim Ferreira de Riba de Ave.

A Didáxis engloba dois estabelecimentos de ensino: a Didáxis, Cooperativa de Ensino situada em Riba de Ave (de 1975) e a Escola Cooperativa Vale S. Cosme (de 1987), na qual as minhas colegas e eu desenvolvemos os nossos projetos. Estas duas Instituições de ensino fazem parte do Sistema Educativo Particular e Cooperativo Português.

Esta escola está situada no seio de um meio rural, na freguesia de S. Cosme do Vale, concelho de Vila Nova de Famalicão, cujo território educativo é constituído pelas freguesias de Portela, Vale S. Cosme, Vale S. Martinho, Cruz, Telhado e Requião.

Esta instituição escolar tem ao dispor dos seus alunos uma oferta educativa que vai desde o 2º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário.

A Escola possui uma vasta gama serviços de extrema utilidade como bar, cantina, sala de computadores / estudo, papelaria, Biblioteca, sala de eventos, reprografia, pavilhão gimnodesportivo, gabinete de apoio médico e assistência psicológica, e salas equipadas com Quadros Interativos e algumas delas com ar condicionado, tudo isto para que a comunidade educativa, que usufrua deste espaço, se sinta bem ao longo da sua longa estadia.

A preocupação principal desta Cooperativa de Ensino é a qualidade do ensino e das aprendizagens. Assim, inspirada nos valores e princípios do cooperativismo, o seu Projeto Educativo é autónomo “Cada escola tem a sua realidade e a especificidade de cada estabelecimento de ensino, a diversidade dos seus públicos escolares fazem de cada projeto um documento único” (Projeto Educativo Didaxis: 3).

3.2. Caraterização da turma

A turma do 11º 1 da Escola Cooperativa Vale de S. Cosme, Famalicão, é composta por vinte e um alunos, onze do sexo masculino e dez do feminino. Os alunos estão inscritos na área de Ciências e Tecnologias, mas só catorze frequentam a disciplina de Espanhol como extracurricular. Assim, na aula de Espanhol, existem oito alunos do sexo feminino e seis do masculino. É de salientar que esta é uma turma especial, uma vez que os alunos só assistem às aulas de Espanhol com o intuito de melhorar médias. Ao não serem uma turma ordinária, não são obrigados a realizar uma avaliação comum às outras turmas que frequentam esta disciplina como sendo obrigatória no seu percurso educativo. Além disso, apesar de estarem no 11º ano, estão a frequentar o

nível A1 correspondente ao *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

3.3. Questionário inicial

Depois de conhecer um pouco da turma, onde iria desenvolver o meu tema de investigação, decidi implementar um questionário relativo Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira (Anexo 1). Ao questionário responderam treze alunos dos catorze que fazem parte deste grupo que frequenta a disciplina extracurricular de Espanhol. Como já foi referido, apesar de estarem no 11º ano, estes alunos frequentam o nível A1. O questionário foi entregue aos alunos em formato papel em conjunto com os demais questionários relativos aos restantes temas dos projetos de intervenção do grupo de estágio, uma vez que a turma é comum a todos.

Os principais objetivos do meu questionário foram:

1. Compreender a atitude geral dos alunos face à língua espanhola;
2. Conhecer as maiores dificuldades que os alunos detetam na língua espanhola;
3. Detetar as perceções que os alunos têm face à interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol.

Relativamente à pergunta *Sentes-te motivado para a aprendizagem da língua espanhola porquê?* os alunos, das quatro respostas que tinham para escolher estão mais de acordo com o facto de estarem a frequentar espanhol para melhorar as suas médias (46% concorda e 46% concorda totalmente) e também seguem o mito de que a disciplina de espanhol é fácil (69% concorda e 31% concorda totalmente).

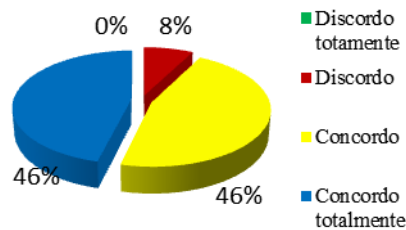


Gráfico 1: Queres melhorar a tua média

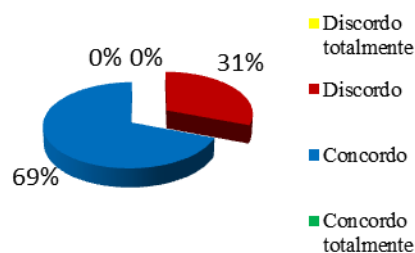


Gráfico 2: É fácil

Estas duas escolhas devem-se, essencialmente, ao facto de os alunos, que frequentam esta disciplina extracurricular, quererem seguir a área de Saúde e, uma vez que as notas de Inglês são pouco satisfatórias, o que faz com a que a média desça, escolhem a disciplina de espanhol por a considerarem mais fácil. Ainda relativamente a esta pergunta os alunos não concordam que o espanhol seja semelhante ao português (54% discorda e 38% discorda totalmente).

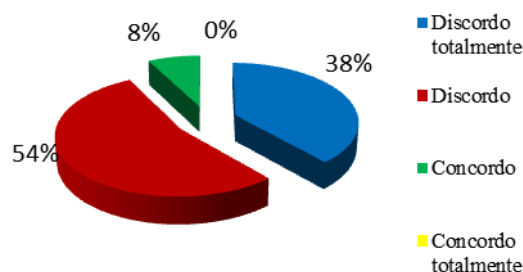


Gráfico 3: É semelhante à língua portuguesa

Apesar deste aspeto, quando são inquiridos sobre a proximidade entre a língua portuguesa e o espanhol, quase todos concordam que esta proximidade traz vantagens à aprendizagem desta língua (61% concorda e 31% concorda totalmente) e discordam, na sua maioria, que lhes poderá trazer desvantagens esta aproximação das línguas, no entanto, três alunos concordam que existem desvantagens.

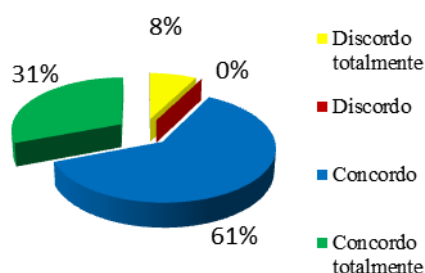


Gráfico 4: Traz vantagens à aprendizagem

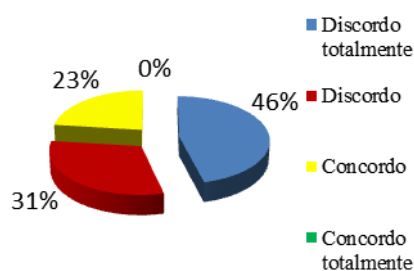


Gráfico 5: Traz desvantagens à aprendizagem

No entanto, discordam que as semelhanças da aprendizagem do espanhol com relação ao português não interferem na aprendizagem.

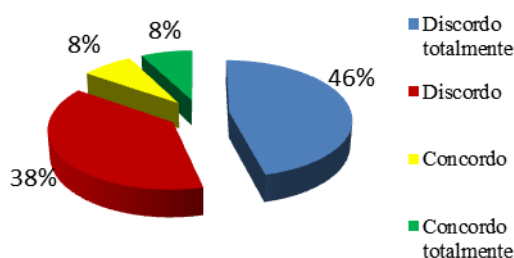


Gráfico 6: Não interfere na aprendizagem

Do meu ponto de vista, há, de certa forma, alguma confusão da parte dos alunos ao dizerem que não há desvantagens na aprendizagem de duas línguas tão próximas, por isso discordarem que não haja interferência da sua Língua Materna na aprendizagem do Espanhol LE. Estas mesmas interferências têm sido demonstradas ao longo das aulas não só a nível gramatical como também no que concerne à comunicação oral.

Aquando da pergunta sobre as dificuldades que os alunos têm quando estão a aprender uma língua estrangeira, estes referem que concordam que a aquisição de vocabulário é uma delas, bem como a escrita e a oralidade, sendo a gramática a que lhes apresenta menor dificuldade.

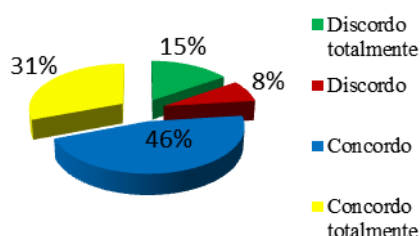


Gráfico 7: Aquisição de vocabulário

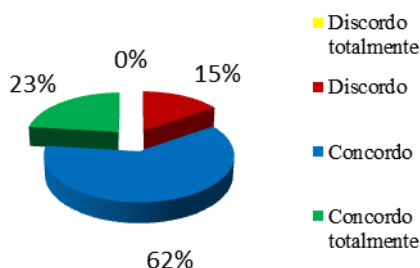


Gráfico 8: A escrita

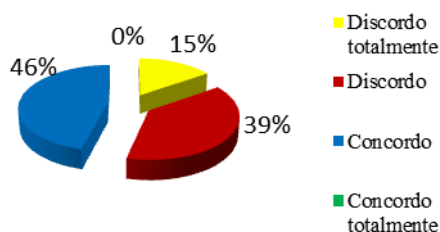


Gráfico 9: A gramática

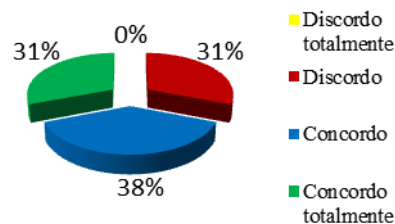


Gráfico 10: A oralidade

É um pouco de estranhar estas respostas, uma vez que a gramática é um dos aspetos menos apreciado pelos alunos. Porém estas respostas, também, podem apresentar-se como positivas, pois assim poderei utilizar os exercícios gramaticais para desenvolver a interferência da língua materna na aprendizagem da LE.

Passando para algo mais específico, foi perguntado aos alunos quais eram as suas maiores dificuldades em Espanhol ao que maioritariamente responderam que era a pronúncia (85%) e, novamente, a aquisição de vocabulário, sendo que a gramática por parte de alguns alunos apresenta dificuldades (46% concorda).

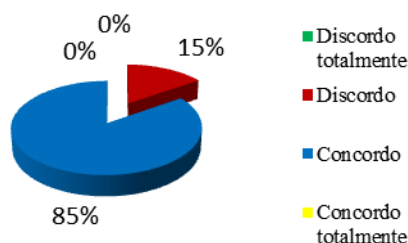


Gráfico 11: Pronúncia

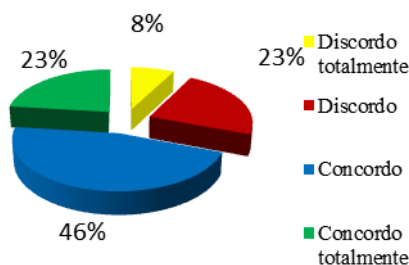


Gráfico 12: A aquisição de vocabulário

Já a semelhança com o português só cria dificuldade a três alunos, os restantes não consideram que a mesma apresente dificuldades, no entanto, a interferência da língua materna causa problemas, segundo os alunos, pois oito alunos concordam que a interferência da língua materna é uma das dificuldades que se lhes apresenta.

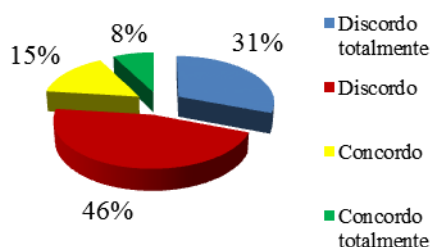


Gráfico 13: As semelhanças com o português

Para colmatar estas dificuldades tentei, nas minhas aulas, ajudar os alunos na pronúncia, utilizando momentos de comunicação, leitura, visionamento de vídeos etc., assim os discentes poderão conviver com a língua castelhana bem como a pronunciar, para se sentirem mais capazes na oralidade. Espero que estas estratégias, utilizadas para colmatar as dificuldades na da pronúncia, ajudem também na aquisição de vocabulário e gramática.

Para me esclarecer, um pouco melhor, em que situações identificam a interferência da língua materna, foi lhes colocada a questão, Em que situações identificas a interferência da língua materna?

Assim, dez alunos consideram que a conjugação verbal é um dos conteúdos que apresenta interferências.

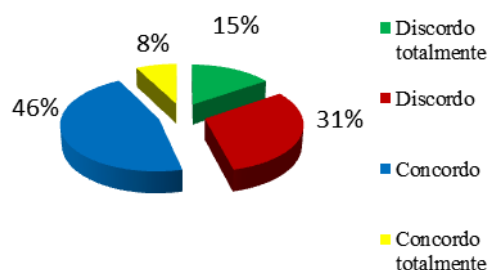


Gráfico 14: Na conjugação de verbos

Quanto ao vocabulário, os discentes estão um pouco divididos entre se concordam ou não com interferências a este nível, o que é um pouco de estranhar, pois essas interferências são uma constante no decorrer das aulas, mas como são alunos de iniciação e o questionário foi colocado no início da sua prática letiva, talvez estas respostas sejam o resultado da falta de conhecimentos face ao espanhol.

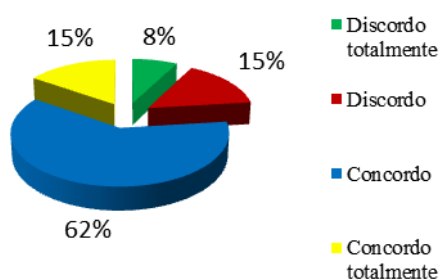


Gráfico 15: No vocabulário

À semelhança deste último aspeto, os alunos também estão divididos entre o concordar e o discordar da interferência da língua materna na construção de frases.

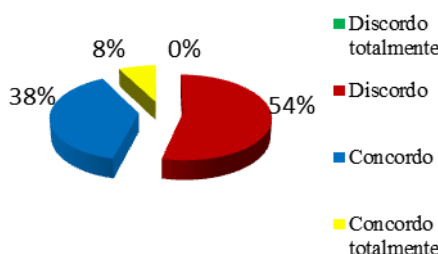


Gráfico 16: Na construção de frases

Como também gostaria de obter uma resposta por parte da interferência da LM na aprendizagem do Espanhol LE, questionei os alunos sobre o facto de se exprimirem oralmente e o que usam para colmatar essas falhas da LE. Estes discentes, na maioria concordam que utilizam um sinónimo (61% concordo e 8% concordo totalmente), só 15% dos alunos concordam que utilizariam um antónimo.

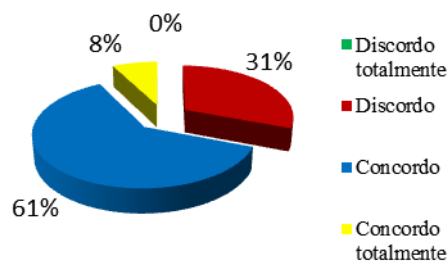


Gráfico 17: Um sinónimo

Dividem-se as opiniões quanto ao uso de gestos, 54% discorda que o usariam e 31% concorda e 15% concorda totalmente.

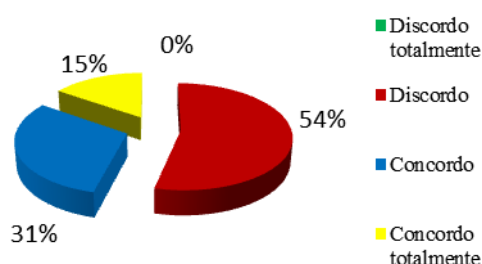


Gráfico 18: Gestos

31% concorda e 46% concorda que empregariam uma outra língua para se expressar oralmente, se não soubessem falar alguma palavra em espanhol.

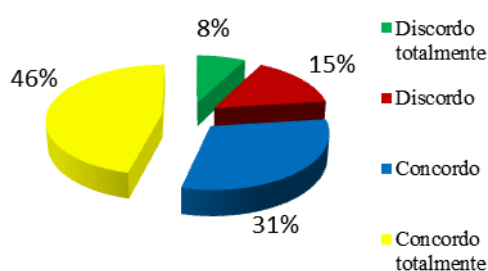


Gráfico 19: Uso de outra língua

Nas minhas práticas, este aspeto tem sido bastante visível, talvez pelo facto de a aula ser só uma vez por semana. Assim só se dedicam ao espanhol nas duas horas que têm com o grupo de estágio, uma vez que quando lhes pedimos para realizar algum exercício em casa nunca o

fazem. Quanto à escrita, as respostas são muito semelhantes, pois se não sabem escrever uma palavra em espanhol, tentam usar um sinónimo e discordam do uso de antónimos.

Assim, parece-me que este questionário foi bastante útil para conhecer um pouco melhor os meus alunos, bem como ver como eles interpretam o tema do meu projeto, “Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”. No seio desta turma, este tema é uma mais-valia, uma vez que, desde o primeiro momento em que me deparei com os alunos do 11º1, verifiquei que os mesmos utilizavam algumas línguas para tentar chegar ao que queriam dizer em espanhol, mas tentavam entoar as palavras como se se tratassem de verdadeiras palavras castelhanas.

CAPITULO II – Intervenção Pedagógica: Desenvolvimento e Avaliação

1.1. Descrição da intervenção pedagógica

Neste item, exponho uma explicação da intervenção pedagógica do projeto, tentando sempre não me esquecer dos objetivos a que inicialmente me propus no Plano de Intervenção. A intenção desta descrição é pormenorizar as ações que levei a cabo em cada aula, tentando sobressair os momentos que estão mais intimamente relacionados com a implementação do meu projeto.

No final de cada intervenção pedagógica, apresento uma pequena reflexão sobre a prática de aula. No final das quatro intervenções farei uma avaliação mais pormenorizada cujo intuito é refletir sobre a minha prática pedagógica e avaliar a progressão dos alunos face ao tema em investigação. A avaliação basear-se-á na recolha de dados conseguidos através de questionários, inquéritos de auto-regulação, de registos escritos dos alunos e alguns registos realizados por mim ao longo das intervenções. Farei menção tanto aos pontos fortes como aos débeis das intervenções, pois julgo que a reflexão desses momentos me ajudará a encontrar novas estratégias as quais serão adequadas às necessidades/dificuldades apresentadas pelos alunos e, deste modo, melhorar também o meu desempenho profissional.

Para ilustrar o trabalho realizado a cada intervenção pedagógica, anexo, a este relatório, alguns dos materiais utilizados.

1.1.1. Primeira intervenção pedagógica

Na minha primeira aula de espanhol tive em atenção a Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira, no entanto, não me limitei a este propósito e planifiquei o decorrer da aula tendo em conta todas as competências inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, e como referi nas estratégias, do dito Plano de Intervenção, ao iniciar unidade didática sobre a rotina diária, tinha como objetivo: diagnosticar alguns dos problemas que advém da semelhança da

língua portuguesa à língua espanhola, como é o caso da conjugação/flexão verbal ou então o uso do léxico relativo aos verbos da rotina diária.

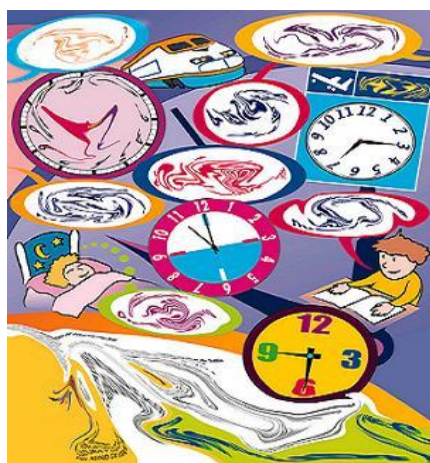


Fig. 1 Descoberta do tema da unidade didática

Segundo Cassany (2005:387), “El soporte gráfico es una ayuda para la comprensión y el aprendizaje del léxico”. Deste modo, esta imagem serviria para ajudar à motivação dos alunos, tendo em conta o enfoque comunicativo. A imagem foi projetada e através dela, os alunos teriam de descobrir o tema da unidade didática, bem como ir introduzindo o vocabulário relativo ao tema da aula. Segundo Oliveira (2010: 2 e 3), “O aluno motivado apresenta comportamento de engajamento e esforço na realização de tarefas o que favorece o processo de aprendizagem, ele se mostra persistente na execução das atividades, não desiste facilmente frente aos desafios, utiliza estratégias apropriadas, estuda mais e consequentemente aprende mais.” Já neste momento, foi visível que os alunos tentavam usar a língua materna para os ajudar na língua espanhola, tendo como resultado algumas interferências menos positivas. Este aspeto ser-me-á útil em aulas posteriores, pois como refere La Torre (1993: 84) “un error proporciona una preciosa información a la persona que lo comete y al docente o analista, resulta útil para decodificar el proceso seguido y permite conocer algo más sobre el modo en que se produjo.”

Para continuar a manter os alunos motivados para o tema da rotina diária, foram-lhes apresentadas algumas imagens relativas ao tema da aula às quais teriam de atribuir nomes. À semelhança do que já havia acontecido, na primeira atividade, voltou a ser visível a interferência da

língua materna nomeadamente no verbo “despertarse” - “acordar”. Com o decorrer da atividade e ao ser apresentada uma lista dos significados de cada imagem, facilmente os alunos conseguiram perceber que “acordarse” era diferente de “despertarse” e entenderam o equívoco que haviam cometido.

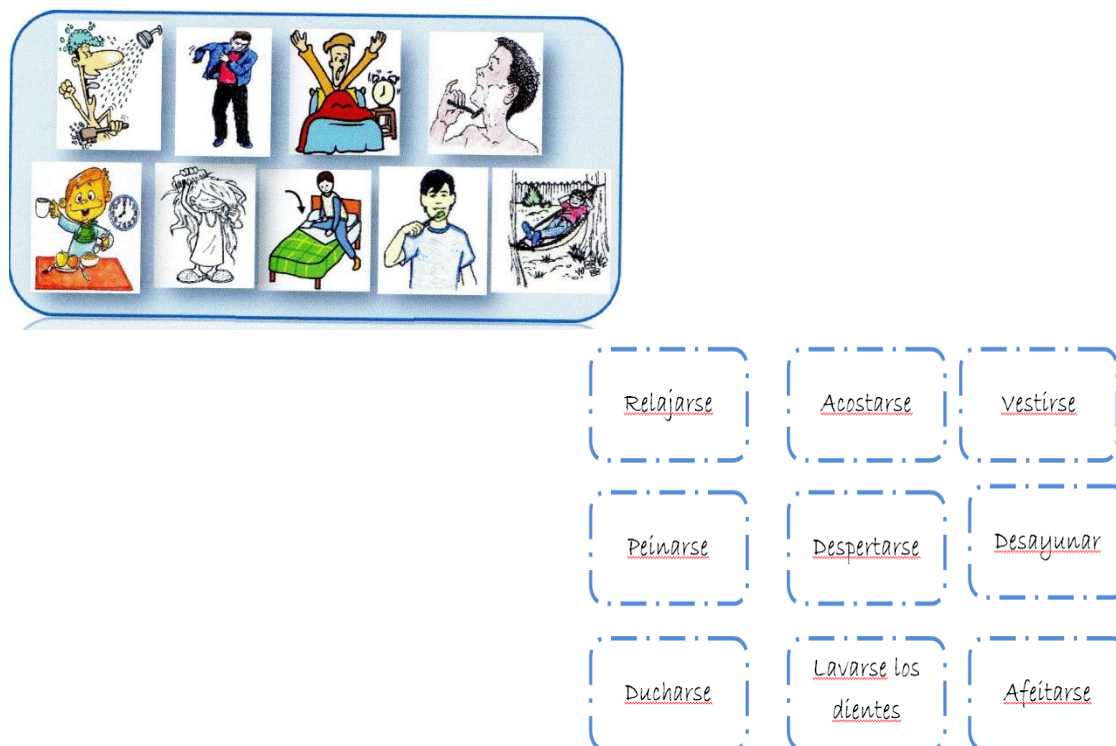


Fig. 2 - Rotina diária

Numa atividade seguinte, foi solicitado aos alunos que lessem um texto “Un día normal en la vida de Carlos” e buscassem os elementos relativos à rotina diária do personagem do texto. “La comprensión lectora no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividade de interpretación” (Giovannni, et al: 1996: 29). Depois de esclarecerem as suas dúvidas sobre o texto e o comentarem, os discentes falaram abertamente sobre as atividades diárias. Com a ajuda do mesmo texto, detetaram a existência do presente do indicativo, bem como a existência de alguns verbos irregulares. Depois de detetarem esses verbos, através da intuição, completaram um quadro desenhado no quadro pela professora. Com alguma facilidade conseguiram separar os vários tipos de verbos irregulares e, de igual modo, de forma autónoma, descobriram as

diferentes irregularidades relativas aos verbos (ex: *despierto* – verbo despertar – irregularidade **e > ie**).

Para pôr em prática os conhecimentos adquiridos sobre a flexão do presente do indicativo, os alunos realizaram, com a ajuda de pequenos elementos frásicos apresentados numas cartolinas, frases conjugando os verbos no presente do indicativo em conjunto com os marcadores de tempo. Esta atividade serviu para verificar se os alunos perceberam as diferentes irregularidades do presente do indicativo. Verifiquei que conseguiram, de uma forma geral, atingir os objetivos propostos embora não ficando totalmente aprendidos. Detetei, ainda, a existência do uso do artigo “lo” antes de um nome masculino, aquando da verificação da realização das frases em pares, porém quando se registou no quadro essa mesma frase e quando questionados se estava correta, os alunos deram-se conta do uso inadequado do artigo “lo”, que segundo Vigón Artos, (2009), é um problema relacionado com o género dentro da classe dos substantivos.

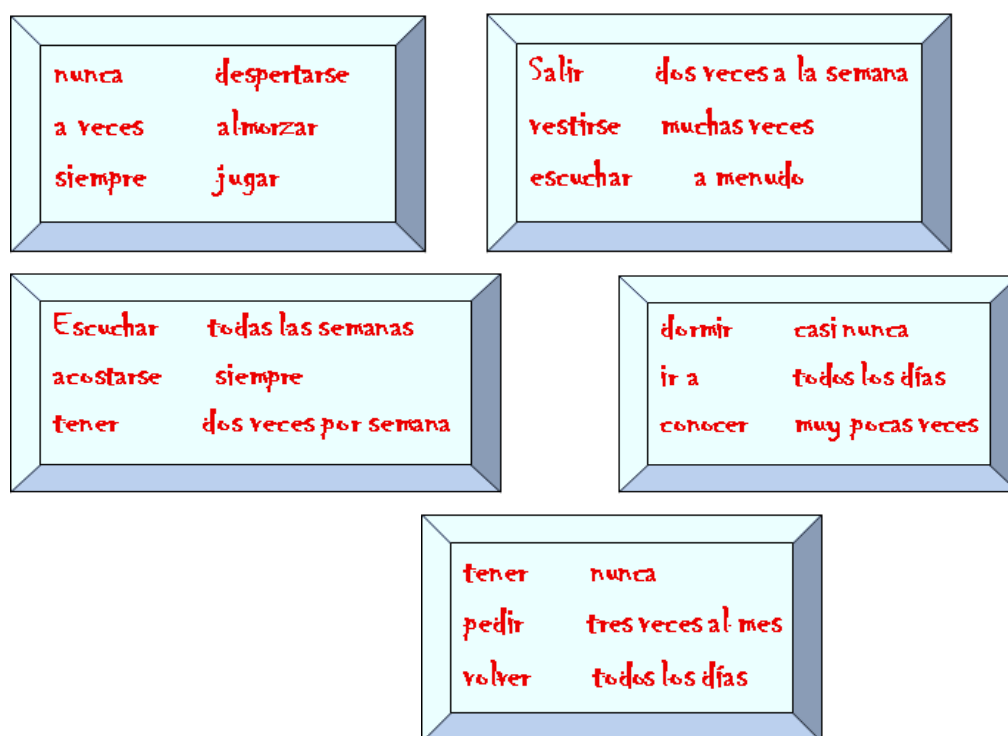


Fig. 3 Construção de frases

Nesta aula poderia obter melhores resultados, mas a condicionantes que a envolveram, nomeadamente a falta de alunos, devido a uma atividade realizada pela escola e na qual participaram elementos da turma

e o nervosismo que me é tão característico, não ajudaram a que a aula decorresse normalmente. Assim, o pequeno número de alunos não fortaleceu a sua participação no decorrer da aula e por isso teria de repetir alguns dos conteúdos administrados na aula que se irá seguir.

1.1.2. Segunda intervenção

Nesta segunda aula, a qual vem no seguimento da aula do dia nove de janeiro, procurei por um lado colmatar as falhas que detetei na aula anterior, nomeadamente a aprendizagem do presente do indicativo por parte dos alunos, uma vez que nesta segunda aula havia novos elementos na sala. Assim, para iniciar a aula, os alunos começaram por conjugar os verbos relativos às atividades quotidianas de Pablo. Esta atividade serviu também para verificar os conhecimentos inatos, que os alunos que não estavam presentes na aula anterior, já possuíam antes de aprender os verbos do presente do indicativo na língua espanhola. Foi com surpresa que verifiquei que esses mesmos discentes se dedicaram com bastante empenho na realização da tarefa e de uma maneira geral conseguiram superar o facto de ainda não terem aprendido este conteúdo gramatical.

Para colmatar as falhas que ainda pudessem existir, sobre este conteúdo gramatical, senti a necessidade de alterar um pouco a aula ao que inicialmente me tinha proposto. Assim realizei a apresentação, com a ajuda dos discentes, do presente do indicativo através de um PowerPoint “los verbos irregulares – presente de indicativo”. Com esta apresentação, pretendia que os alunos que já sabiam as irregularidades do presente, lecionadas na aula anterior, e os alunos que não estavam presentes nessa mesma aula, conseguissem perceber essas mesmas irregularidades. Ao longo da apresentação, os alunos tentaram interagir com o professor recorrendo à antecipação das irregularidades ou então escolhendo verbos que se conjugam da mesma forma que o verbo que servia de exemplo de irregularidade. No final desta apresentação, o exercício final proposto foi facilmente resolvido. No entanto, sei que este conteúdo gramatical lhes causará bastantes problemas ao longo da aprendizagem da língua espanhola.

De seguida, continuando com o tema da rotina diária, foi introduzido o conteúdo funcional relacionado com as horas. Para introduzir este conteúdo, utilizei o texto que os alunos já conheciam da aula anterior, para que os alunos detetassem as várias horas aí presentes e desenhassem os relógios correspondentes, para depois serem capazes de saber dizer as horas sem que fosse o professor a fazê-lo. Para consolidar estes conhecimentos recorri ao manual *Prisma Comienza*, para que fosse explicado como se pergunta e diz as horas.



Fig. 4 – Vídeo “Mi rutina diária”

Depois de um momento, um pouco menos dinâmico, de explicação de um conteúdo funcional e de já terem aprendido os vários conteúdos relacionados com a rotina diária, foi introduzido um vídeo retirado do youtube sobre a rotina diária de um espanhol.²

Citando Ferreira de Sousa, (2009: 32) O “vídeo permite, (...) não só o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também de capacidades cognitivas, possibilitando o controlo de diversos motivadores intrínsecos sem grande esforço adicional, devido às suas qualidades audiovisuais, à densidade do seu conteúdo e à multiplicidade de modalidades de instrução que introduz no ensino de uma língua estrangeira.” Tal como imaginava o vídeo motivou imenso os alunos e além disso, senti que foi bem escolhido para o nível de língua espanhola que os mesmos possuem, uma vez que o conseguiram entender na perfeição e,

² <http://www.youtube.com/watch?v=7SZbWj-glSI>

além disso, foram capazes de tirar os devidos apontamentos para depois conseguirem responder às diversas perguntas realizadas. Foram ainda capazes de se aperceber de um aspeto cultural diferente, já mencionado aquando da aquisição das horas, ou seja, a diferença entre o horário das refeições em Portugal em relação a Espanha, aspeto que, segundo o *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas*, se introduz nesta primeira *Fase de aproximación*.

Depois de terem apreendido os conhecimentos relativos à rotina diária, os alunos realizaram uma tarefa final que consistia em escrever as suas rotinas diárias. Portanto os alunos, neste texto escrito teriam de pôr, de maneira autónoma, os conhecimentos lecionados em prática. Foi com extrema satisfação que verifiquei que os alunos realizaram a tarefa sem grandes dificuldades pois, “como bons escritores, foram capazes de utilizar diversas estratégias para construir o seu texto” (Cassany, 2005: 263). No entanto, foram detetados alguns erros relativos à interferência da Língua Materna, nomeadamente a utilização de “yo vejo”, “las jueves”, “terminam”, “Quando”, etc. os quais registei para mais tarde analisar com os alunos num exercício futuro. O uso de alguns destes erros deve-se, como refere La Torre (1993: 145) “en el aprendizaje de las segundas lenguas (...) el sujeto trata, ante la duda, de recurrir a las estructuras de la lengua que domina.” Estes mesmos problemas serão analisados no apartado relativo à avaliação.

Tal como propus no Plano de Intervenção e para finalizar o tema da rotina diária, os alunos realizaram um questionário de auto-regulação de respostas múltiplas sobre alguns erros comuns cometidos pelos mesmos ao longo das aulas que observei. Segundo o artigo *Motivación y Aprendizaje Autoregulado* (p.87), “El aprendiz autorregulado debe controlar de forma adecuada sus procesos seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones desde el conocimiento existente relevante.”

Depois da correção do questionário de auto-regulação (anexo 6) verifiquei que, de uma maneira geral, os alunos conseguiram seleccionar as opções corretas, no entanto, um erro foi comum a todos os alunos, uma vez que todos pensaram que a primeira pessoa do singular do verbo “ver”

seria “vejo” e não “veo”, ou seja, intuitivamente os alunos recorreram à Língua que lhe era mais próxima, ou seja, a Língua Materna (confrontar resultados de primeiro questionário de auto-regulação).

1.1.3. Terceira intervenção

Nesta minha terceira aula, assistida pelo supervisor da faculdade, voltou o nervosismo inicial, no entanto creio que se foi dissipando ao longo da aula. Assim, a aula começou com uma revisão do que havia sido dado na aula anterior. Foi com bastante satisfação que verifiquei que os alunos se recordavam do que havia sido lecionado pela minha colega Paula Santos. Estes mesmos conteúdos ser-me-iam úteis para falar do tema das “tiendas”, pois temos de saber “expressar gustos” para poder comprar uma peça de roupa, além disso é sempre bom transmitir aos alunos que apesar de terem quatro professores diferentes, os mesmos tentam que as suas aulas sejam vistas como um contínuo para que a aprendizagem aconteça.

Depois de um momento introdutório, no qual tentei incentivar os alunos a falarem um pouco mais, o que creio que aconteceu, coloquei em audição um vídeo sobre “el rastro” de Madrid, no qual os alunos tinham de escutar com atenção o que era dito para conseguirem responder perguntas como: onde estão os protagonistas deste vídeo?, O que estão a fazer? Qual a cidade onde decorre esta ação?, O que é “el rastro”?, etc. Os alunos, mesmo só estando a ouvir foram capazes de responder a algumas questões, no entanto, creio que o vídeo lhes apresentou algumas dificuldades, pois era um pouco avançado para o nível deles. Apesar deste aspeto menos positivo foram capazes de introduzir o tema de “las tiendas” que era o meu objetivo.

Aquando da visualização do vídeo, os alunos foram introduzindo o nome de algumas “tiendas”. Para continuar o instinto indutivo dos alunos, projetei algumas imagens de espaços comerciais, retiradas do Google³, os quais eles teriam de dizer os seus nomes em espanhol. Uns espaços foram mais fáceis de descobrir que outros, no entanto os alunos foram associando o nome do espaço ao que se vendia, o que em alguns casos foi muito proveitoso, recorde-me por exemplo da “panadería”, pois começaram por buscar “pan” depois, como já sabiam a terminação “-ría”, foram conseguindo colocar diferentes hipóteses até chegar ao vocábulo correto “panadería”, o mesmo com “carnicería”.



Fig. 5 – Las tiendas

³<http://www.europaenfotos.com/londres/HarrodsCarniceria.jpg>;
http://www.estanteriasymostradores.com/images/p003_1_06.jpg
<http://www.flickrriver.com/photos/tags/charcuter%C3%ADa/interesting/>
http://www.vulka.es/imagenes/empresas_fotos/111108_big.jpg
<http://www.clasesdeperiodismo.com/wp-content/uploads/2010/12/quiosco.jpg>
http://4.bp.blogspot.com/_I-N9-c5sUJ4/TTYOM3Bak-I/AAAAAAAAAAM/7JdFmSHZ6yl/s1600/Foto0043.jpg
http://www.hogarelalba.com/documents/facturaPanaderia_1.jpg
<http://www.cegs.es/fotografias/mendavia/peluqueria%2000.jpg>

Esta atividade foi bastante motivadora para os alunos, uma vez que apelou à criatividade dos mesmos.

O uso destas imagens, projetadas no quadro interativo, ficaram marcadas na memória de pelo menos uma aluna/o.

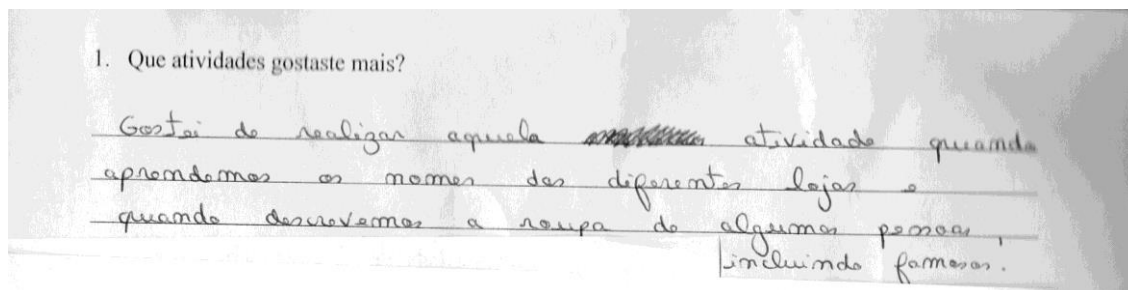


Fig. 6 – Opinião dos alunos

De seguida, os discentes realizam um pequeno crucigrama com bastante facilidade. Aos alunos todo o tipo de jogos os incentiva a realizar a descoberta de novo vocabulário e como já tinham sido introduzidas algumas “tiendas” agora seria mais fácil completar a informação recolhida no crucigrama. Segundo Cassany (2005: 389) “con los juegos lingüísticos los alumnos amplían su vocabulario y desarrollan su agilidad mental.”

Utilizando como mote “las tiendas”, os alunos foram questionados sobre os seus gostos relativamente às compras que fazem. Saltou desde logo, ao serne da questão, o gosto por comprar roupa, deste modo a professora perguntou que peças compravam mais, cores, lojas, etc. De seguida, foram projetadas algumas imagens (retiradas do Google⁴) de peças de vestir as quais os alunos foram descobrindo os seus significados na língua espanhola, uma vez que o vocabulário que tinham de descobrir era semelhante ao da Língua Materna destes alunos. Deste modo, os alunos sentir-se-ão um pouco mais motivados por tentar adivinhar o vocabulário, visto que quando por vezes o fazem podem correr o risco de cometer algum erro, resultado da interferência da LM, pois não nos podemos esquecer que os alunos, que tem como língua materna o

⁴ <http://1.bp.blogspot.com/-ghxvr8NiZUU/UWegHhDqZxI/AAAAAAAAAXc/raBMbkddhgQ/s1600/cISuaXVuNXY.jpg>
http://www.hombresdemoda.com/product_images/z/cinturones02_01_640x428_60382.jpg
<http://hombre.starmedia.com/imagenes/2012/12/Zapatos-de-piel.jpg>
<http://www.cuorestilo.com/var/cuorestilo/storage/imagenes/media/imagenes-y-videos/ponte-el-gorro7/162072-1-esl-ES/ponte-el-gorro.jpg> <http://cea.com.br.s3.amazonaws.com/imagen/produtocor/ampliada/vestido-ampliada-284.jpg>

português, “são considerados falsos principiantes, pois carregam “conhecimentos e habilidades que são comuns às duas línguas” Fernández (2011: 1) apud Ferreira.



Fig. 7 – La ropa

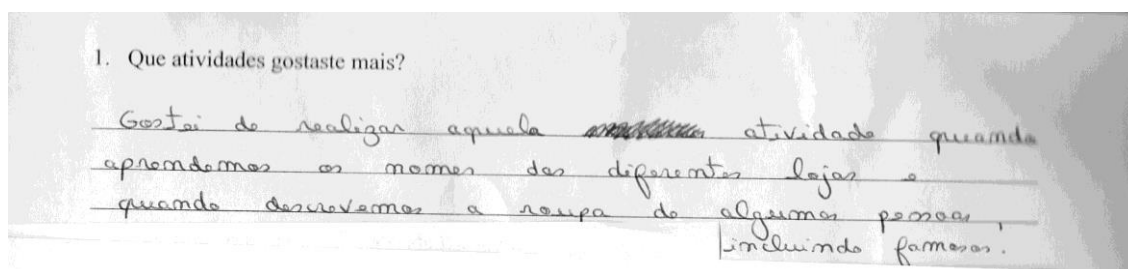
Depois de um momento mais comunicativo e de interação entre aluno e professor, foi pedido aos alunos que realizassem um exercício sobre vocabulário relativo à roupa. Creio que este mesmo exercício estaria um pouco ousado para que os alunos o conseguissem resolver, no entanto, com a criticidade dos alunos e ajuda do professor tudo se foi conseguindo. Mas, como professora reflexiva que sou, entendi que numa próxima vez terei que facilitar um pouco mais este género de exercícios, uma vez que comportam muita informação nova: talvez se colocasse os nomes das roupas e eles os associassem seria um pouco mais fácil e não retiraria mérito à busca de respostas por parte dos discentes.

Depois de um momento que considereei, como já referi, menos conseguido por minha parte, foi com bastante alegria que, após ter iniciado a apresentação em prezi ¿Qué llevan puesto?, verifiquei o entusiasmo dos alunos face a esta nova atividade, pois era-lhes pedido que visualizassem as imagens e que descrevessem as peças que cada pessoa tinha vestida bem como a cor e medidas. Foram capazes de reparar em todos os pormenores, mesmo naqueles que nem fiz menção nos meus apontamentos finais no Prezi.



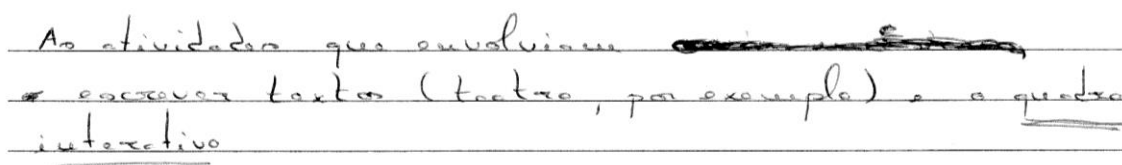
Fig. 8 – Apresentação em Prezi “Qué llevan puesto”

Tudo o que envolve os meios multimedia, causa bastante motivação a estes alunos, o mesmo é dito por eles a quando da questão “Que atividades gostaste mais?”, bem como a audição e visualização de videos/filmes com o recurso ao quadro interativo.



Aluno 1

1. Que actividades gostaste mais?



Aluno 2

Fig. 9 – Opinião dos alunos face à atividade apresentada no Prezi

Apesar de recorrer com alguma frequência a estes meios múltimedia, um aluno ainda gostaria que se utilizassem mais vezes estes mesmos recursos.

2. O que mudarias nas aulas e atividades que te foram propostas?

Na minha opinião deveria existir mais aulas
multimídia

Aluno 3

A aula terminou sem que conseguisse atingir os objetivos totais que me tinha proposto, no entanto, creio que, por ter demorado um pouco mais em determinadas atividades, foi proveitoso para que os alunos adquirirem melhor os conteúdos que foram ensinados e ainda as atividades comunicativas foram bastante proveitosas.

1.1.4. Quarta intervenção

A minha última aula iniciou com a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, o que sortiu o efeito desejado, pois conseguiram recordar-se do que se tinha dado na aula anterior e apesar de poucos terem realizado o trabalho de casa, o que infelizmente ocorre com esta turma, facilmente ordenaram o texto em alguns momentos. Segundo Mourão da Silva (2004: 5) apud Pisa (2000) “os alunos que tendem a fazer o trabalho de casa têm um melhor desempenho na literacia em leitura. O $\frac{1}{4}$ de alunos que mais o realiza tendem a ter mais 44 pontos percentuais quando comparados com o $\frac{1}{4}$ que o fazem menos.” Depois de ordenarem o texto e de darem conta da estrutura de um diálogo, a qual lhes será útil para a tarefa final, passaram à leitura desse mesmo diálogo seguindo-se um comentário geral ao texto realizado através de perguntas de interpretação. A atividade de leitura também é uma das actividades que os alunos mencionam como sendo do seu agrado.

Para realizarem a tarefa final, os alunos necessitavam de saber perguntar e dizer o preço das coisas, assim perguntei-lhes se eram capazes de, em Espanha, perguntar o preço, por exemplo de uma camisa, mas que não utilizassem a mesma pergunta que tinham no texto, ao que de pronto disseram “¿Cuánto es?” o “¿Cuánto cuesta?” bem como foram capazes de responder prontamente, por exemplo: “diez **con** cincuenta”. Para pôr em prática estes conhecimentos, os alunos realizaram um

exercício do livro. Em vez de colocar os números nas etiquetas tinham de escrever os preços em letras, para que depois pudesse verificar se escreviam por exemplo “cinquenta” em vez de “cincuenta”, pois é um dos erros que costumam cometer, devido a interferência da Língua Materna, é o uso do “q” em vez de “c”, como por exemplo escrevem “quando” (Português) em vez de “cuando”. No entanto, o principal erro residiu na escrita de “veintidós”, pois separaram a palavra tal como em português, assim escreveram “veinte y dos”.

4 La ropa

4.1. Escribe el precio en la etiqueta.

- La **falda** cuesta 20 euros con 15.
- Los **pantalones** cuestan 100 euros.
- Las **gafas** cuestan 30 euros.
- La **camiseta** son 12 euros con 20.
- El **vestido** cuesta 50 euros.
- La **chaqueta** cuesta 85 euros.
- Las **sandalias** cuestan 15 euros.
- El **cinturón** de piel son 22 euros.
- El **biquini** cuesta 18 euros con 50.
- Los **calcetines** cuestan 8 euros con 75.

Ejemplo:

Prisma Comienza, p.43

Fig. 10 – Los precios

Um dos principais erros no espanhol é o uso de “lo” antes de um substantivo, por exemplo “lo chico”. Para que os alunos soubessem uma das utilizações de “lo”, que aparece no texto “lo tenemos en negro y rojo” – pronome de complemento direto, resolvi ensinar os pronomes de complemento direto. Assim, recorrendo à aprendizagem dos pronomes de complemento direto pretendia que os alunos soubessem distinguir quando se usa “lo” e “el”. Fizaram os exercícios com bastante perspicácia e, aquando da ficha de auto-regulação, verifiquei que já conseguiam usar corretamente o artigo “el” em vez de “lo” - “el chico”. O mesmo sucedeu com

os “adjetivos demostrativos”, apesar de um aluno errar, pois perceberam que o plural dos mesmo é um pouco diferente do português “este” > “estos”.

Para continuar na tónica das diferenças do português face ao espanhol, recorri a uma lista dos principais erros cometidos pelos alunos ao longo das suas aulas de espanhol. Assim criei os seguintes balões que no total continham dezasseis erros.

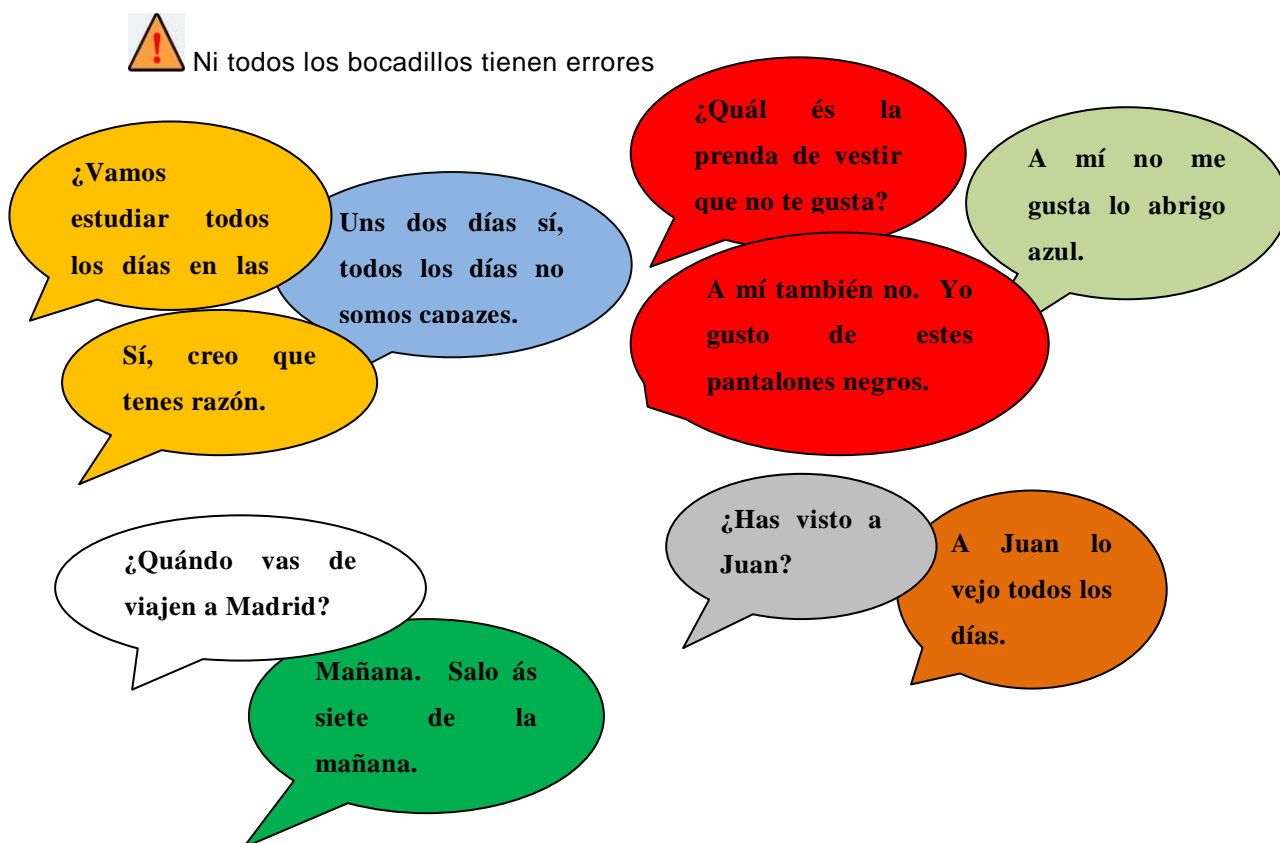


Fig. 11 – En los bocadillos hay errores. Descúbrelos y corrégelos.

Com esta atividade pretendia que os alunos se dessem conta dos erros que costumam cometer devido à interferência da sua LM. Alguns desses erros foram mais fáceis de detetar como por exemplo “lo abrigo”, “Cuál”, “Quéándo” “A mí también no”, “viajen”, “estes” já os restantes, principalmente o uso da perifrástica “ir a” – “Vamos a estudiar” – foi um pouco mais complicado bem como darem conta de “vejo”, pois foi necessário que eles recordassem que era o verbo ver e que era regular. Sinto que esta atividade foi um pouco complicada para os alunos, pois as

aulas dedicadas ao tema das interferências da LM foram muito poucas, além disso é um tema muito abrangente e focasse muito nos erros cometidos pelos alunos, algo que para eles não é muito positivo. No entanto, creio que estes erros, cometidos por eles, lhes serviram para aprender um pouco mais a língua espanhola, uma vez que é com os erros que se aprende. Segundo La Torre (1993: 37) “El “error” es una variable concomitante al proceso educativo, porque no es posible avanzar en un largo y desconocido camino sin equivocarse.”

Depois de terem apreendido os conhecimentos relativos à “las tiendas” e à estrutura de um diálogo, os alunos realizaram a tarefa final a qual consistia em escrever um diálogo segundo as diretrizes que se apresentavam nos cartões que foram entregues a cada grupo ou pares. Foi com muita satisfação que assisti ao empenho, por parte dos alunos, ao realizarem esta tarefa, talvez porque depois iriam representar esses mesmos diálogos aos restantes colegas. O intuito desta atividade era verificar se os alunos tinham apreendido e corrigido alguns dos erros resultantes da interferência da sua Língua Materna.

En parejas o en grupo escribid un diálogo en una tienda, teniendo en cuenta las informaciones que están en la tarjeta. Al final vais a representarlo en clase.

Tarjeta 1

Dependiente, cliente y amigo(a)

Vosotras vais a comprar un regalo para tu novio(a).

Tarjeta 2

Vas a un centro comercial y compras un pañuelo de rayas blancas y negras.

Vas a diferentes tiendas de ropa.

Encuentras lo que deseas y además

Tarjeta 3

Vas a una tienda que está de rebajas.

Te probas diferentes prendas de vestir hasta que te compras una camiseta, un jersey, unos vaqueros, unos pendientes, ...

Tarjeta 4

Zara tiene un vestido negro muy bonito pero no tiene tu talla.

Te probas un rojo y te queda muy bien.

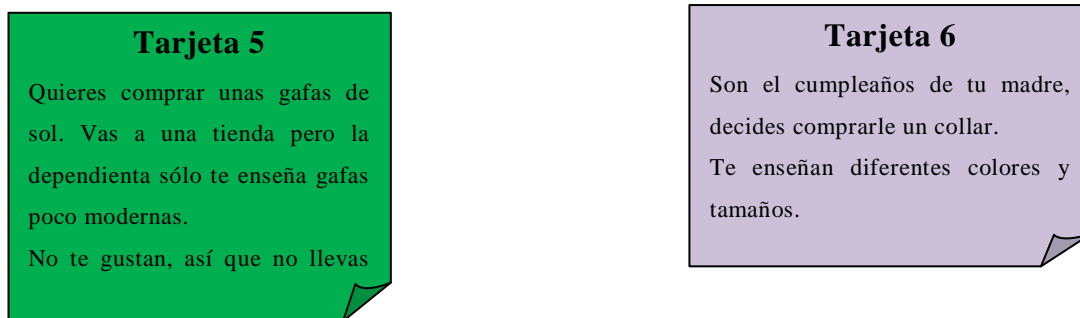


Fig. 12 – Tarjetas de ayuda a la escritura

Assim, de uma maneira geral, a nível da escrita, creio que conseguiram atingir os meus objetivos, apesar de utilizarem algumas das frases que tinham do diálogo que haviam lido na aula. Já no oral, foi visível o engano na conjugação do verbo “tener”, por exemplo “teño”, erro que voltei a ouvir depois de ter terminado as minhas práticas.

1.2. Avaliação dos dados recolhidos

Depois de apresentar e refletir sobre a minha investigação e as minhas opções metodológicas, neste capítulo apresentarei a análise dos resultados obtidos tanto através de uma ficha diagnóstica, na qual, para além de analisar os exercícios realizados, faço uma análise da redação “Mi casa”. Posteriormente, analiso as redações - “Mi rutina diaria” e “Diálogo en una tienda de ropa”, a atividade de deteção do erro e, para finalizar, a ficha de auto-regulação, após cada unidade didática.

Utilizei estes elementos de investigação, principalmente os registados através da escrita, porque creio que, por um lado me mostravam maior facilidade de análise, em relação ao registo oral, por outro porque senti que a turma se sentiu mais apta a escrever do que a falar, daí o recurso às redações e às fichas de auto-regulação. No entanto, não prescindi totalmente da dimensão oral, pois fui registando os vários problemas que os alunos demonstravam oralmente e considerei-os aquando da atividade de busca ao erro.

Assim, pretendo com esta avaliação dar resposta às questões que me coloquei aquando do início da minha investigação sobre a Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira

1.2.1. Ficha de diagnóstico

Ao iniciar as minhas práticas tive a oportunidade, ainda em um momento de pré-intervenção, de dar uma aula de diagnóstico na qual consegui recolher alguns resultados para análise. Para obter esses mesmos resultados, utilizei uma ficha diagnóstica (anexo 2) e uma produção escrita (anexo 3), as quais analisarei em seguida. Nesta ficha diagnóstica baseei-me em determinados aspetos gramaticais como o uso do artigo determinado, no plural, também, dos artigos e dos demonstrativos, etc. porque foram alguns dos erros que já tinha detetado no início das aulas e que se ajustam aos objetivos de aprendizagem do nível alvo. Além disso, para comprovar estas minhas perpectivas, consultei um artigo realizado por Vigón Artos (2004: 906-908), o qual também menciona estes mesmos problemas ao nível das interferências da LM.

Relativamente à primeira pergunta da ficha diagnóstica, relativa ao uso do artigo determinado, muitos alunos enganaram-se quanto ao género das palavras, pois pensaram que o género das palavras em espanhol fosse o mesmo que em português como é o caso de “paisaje” e um pouco mais complexo “agua”. Além disso, escolhem mal o plural de “el”, escrevendo, por exemplo, “les” ou o singular “le”, quem sabe por interferência de uma outra língua estrangeira.

Nos demonstrativos sucede o mesmo que anteriormente, no entanto, neste exercício os alunos só tinham de os seleccionar e não pensar como os tinham de escrever. Os erros de géneros mantêm-se bem como o uso incorreto do masculino. De todos os alunos, no total onze, só um aluno acertou as cinco alíneas e outro três, os restantes só acertaram uma ou duas respostas, uma vez que escolhiam respostas como “aquelles libros” ou “estas pantalones”, por exemplo.

Comparativamente na última pergunta, a qual estava relacionada como os falsos amigos, também foram detetadas bastantes dificuldades ao

ponto de, depois de estudarem os números, confundirem a palavra “doce” com o significado de “doce” em português em vez de escolherem “dulce”. No entanto, alguns alunos ainda utilizaram “alfombra” – tapete e “carpeta” – pasta para guardar documentos, já outros trocaram estes dois elementos.

De uma maneira geral os resultados que obtive não foram muito animadores, apesar disso pensei que muitos destes problemas iriam ser ultrapassados com a introdução do tema “Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”.

Na expressão escrita os alunos tinham de descrever as suas casas (este documento foi aproveitado de uma aula dada a seguir pela minha colega de estágio Paula Santos, uma vez que na minha aula os alunos ainda não possuíam os dados necessários para escrever um texto mais representativo). Nestes mesmos textos deparei-me com a existência erros a vários níveis, os quais subdividi e classifiquei segundo o quadro que se segue.

Quadro 1 – Erros, resultantes da interferência da LM, presentes na redação *Mi casa* (anexo 3)

Categorias	Subcategorias		Ocorrências
Gramática	Morfossintaxe	Erro de concordância	<i>una/la garaje</i> (un/el garaje)
		Uso inadequado do Artigo	<i>lo sótane</i> (el sótano) <i>una váter</i> (un)
		Recurso às formas da LM	<i>viver</i> (vivir)
	Sintaxe (sintagma verbal)	Adição de preposição	<i>Me gusta mucho del jardín</i> (me gusta mucho el jardín)
	Selação inadequada	Conjunção	<i>e</i> (y) <i>et</i> (y)
	Transferencia Língua Materna	Artigo	<i>Uns armarios</i> (unos)
Léxico	Seleção inadequada de lexema	Substantivo	<i>Lavado</i> (lavabo) <i>Despensa</i> (trastero) <i>Computador</i> (ordenador)
		Artigo	<i>[En lo</i> (el) <i>salon</i> (salón)]
	Transferência direta	Substantivo	<i>chaminé</i> (chimenea) <i>fogarero</i> (hornillo) <i>forno</i> (horno)

	vocabulário da LM		<i>escritorio</i> (despacho)
		Numeral	<i>dois</i> (dos)
		Advérbio	<i>tambem</i> (también)
Ortografia	Adição de acento		<i>és</i> (es)
	Adição/omissão de grafema		<i>apartamento</i> (apartamento/piso)
	Confusão de grafemas		<i>com</i> (con) <i>televisiom</i> (televisión) <i>quarto</i> (cuarto) <i>quatro</i> (cuatro) <i>quadros</i> (cuadros)

Adaptado: Cardoso (2012)

Das redacções que obtive, por parte dos alunos face ao tema “Mi casa”, foram detetados vários erros que do meu ponto de vista são o resultado da interferência da LM, sendo que em alguns se verifica que são transferências diretas do Português. Assim, pode-se depreender que os alunos desconhecem que as palavras terminadas em – *aje*, em espanhol são masculinas, *la/una garaje* e em português, *garagem*, é feminino, o que leva a que assumam que *garaje* é feminino também em espanhol; ou então o uso no final da palavra da letra -*m* em vez de -*n*, regra do espanhol – *com* –; o uso do -*q* em palavras como *quarto*, *quadros*, *quatro* e *quándo*, em vez de *cuarto*, *cuándo*, *cuadros* e *cuatro*. Portanto, enquanto não assimilarem as regras, os alunos continuarão a usar a LM para colmatar as falhas resultantes do desconhecimento dessas mesmas regras, e mais ainda por só terem tido a três aulas de espanhol.

No que concerne à transferência direta ou recurso da LM, é visível a existência de erros como *chaminé*, *fogarero* (segundo o aluno a queda só do -i já faria da palavra espanhola), *forno*, *escritório* (falso amigo), *dois*, *tambem*, *viver* e *uns armários*. Estes erros são muitas vezes resultado do desconhecimento da palavra na LE e à falta desse mesmo conhecimento utilizam a LM.

Neste sentido, pareceu-me importante consciencializar os alunos, através de diferentes estratégias quer a nível da oralidade, quer como da escrita, para estas lacunas inerentes ao meu tema.

Para além destes erros, outras lacunas me chamaram à atenção, por exemplo a associação, por parte dos alunos, do uso do artigo definido e indefinido na Língua Portuguesa ao “artículo determinado e indeterminado” na Língua Espanhola, como também a dificuldade em conjugar o verbo “gustar”, pois utilizam novamente a construção semelhante à Língua Materna, não só é visível na redacção *mi casa*, mas também na oralidade. Assim, neste primeiro momento de abordagem à turma e tendo por base os “estudos” do autor Vigón Artos, Secundino “Curso de formación y actualización de Profesores de Español”, verifico, nestes alunos, principalmente, problemas com o género, com o número, com os artigos, com a flexão verbal e com o léxico.

Deste modo, pode dizer-se que os alunos recorrem sistematicamente às estruturas de funcionamento da Língua Portuguesa tratando-se, portanto, de casos notórios de interferência da língua materna. Segundo Faleiros (2004:97), “quando adultos e adolescentes estão a aprender uma língua estrangeira, trazem consigo algum conhecimento de mundo e querem ser capazes de dizer e fazer na língua estrangeira aquilo que fazem na língua materna.

1.2.2. Análise das redações

Os alunos realizaram uma segunda expressão escrita no dia 16 de janeiro, após a lecionação do tema relacionado com a rotina diária. No final da aula foi pedido aos discentes que escrevessem, em pares e um em grupo de três, as suas rotinas diárias. Nesta redacção optei por fazer a modalidade de pares ou grupo para que desta forma os alunos se entreajudassem uns aos outros quando tivessem dúvidas.

Aqui apresento um quadro com os erros recolhidos das redações realizadas pelos alunos, sendo que alguns desses mesmos erros se repetem nas expressões escritas em diferentes alunos.

Quadro 2: Erros, resultantes da interferência da LM, presentes na redação *Mi rutina diária* (anexo 4)

Categorias	Subcategorias		Ocorrências
Gramática	Sintaxe	Seleção inadequada de preposição	<i>Voy para [el universidad]</i> (voy a la universidad)
		Seleção inadequada de conjunção	e (y)
	Morfossintaxe	Uso inadequado do artigo	<i>las jueves</i> (los jueves)
	Morfologia (flexão verbal)	Forma incorreta	<i>diesperto</i> (despierto)
		Recurso às formas da LM	<i>vejo</i> (veo)
	Sintaxe (sintagma verbal)	Omissão da preposição	<i>voy comer</i> (voy a comer) <i>voy estudiar</i> (voy a estudiar) <i>voy (a) ver la tele</i> <i>voy al colegio (a) estudiar</i>
Léxico	Transferência direta vocabulario da LM	Substantivo	<i>sumo</i> (zumo) <i>futebol</i> (fútbol) <i>iogurte</i> (yogur) <i>bolo</i> (pastel) <i>torraditas</i> (tostadas)
		Preposição	<i>às las siete</i> (a las siete)
		Verbo	<i>jogar</i> (jugar)
Ortografia	Confusão de grafemas		<i>[A las ocho menos] quarto</i> (a las ocho menos cuarto) <i>terminam</i> (terminan) <i>Quando</i> (cuando)

Neste segundo momento de avaliação, através da expressão escrita, os erros decorrentes das interferências causadas pela LM, à semelhança do que já havia sucedido com a expressão escrita *Mi casa*, são: *voy para el universidad* em vez de *voy a la universidad*, ou, novamente, o uso do -m em final de sílaba *terminam*, a associação dos nomes da semana que em português são femininos e não masculinos como em espanhol, daí *las jueves* e não *los jueves*. A nível lexical a transcrição direta da LM, como:

sumo, iogurte, futebol, torradas, bolo e jogar resultado do desconhecimento de como se diz na LE. O mesmo sucede na flexão verbal do verbo *ver*, uma vez que este verbo é irregular no português os alunos assimilam que também o será em espanhol daí escreverem *vejo* e não *veo*. Continua também a omissão da preposição *a* na perifrástica *ir a* e o uso do -q em palavras como *quando* e *quarto*.

Os alunos realizaram última redação no dia 3 de abril, aquando da minha última aula. O tema dessa mesma expressão escrita tinha como tema central o *diálogo en una tienda*. Tratando-se de um diálogo, considereei que o melhor seria realizá-lo em pares ou grupos uma vez, também, que iria ser representado pelos alunos.

Quadro 3: Erros, resultantes da interferência da LM, presentes no *Diálogo en una tienda* (anexo 5)

Categorias	Subcategorias		Ocorrências
Gramática	Sintaxe	Recurso às formas da LM	<i>Ella es muy amante de los collar</i> (A ella le gustan los collares) <i>Yo espero que tu madre le guste</i> (Que le guste a tu madre)
	Morfossintaxe	Adição de preposição	<i>gustaría de</i> (me gustaría) <i>algo lindo para un</i> <i>regalo de cumpleaños</i>
	Sintaxe (sintagma verbal)	Omissão da preposição	<i>va (a) buscar</i>
Léxico	Transferencia LM	Numeral	<i>Veinte y cinco</i> (veinticinco)

É visível que o tamanho dos quadros relativos aos erros causados pela LM tem diminuído, nomeadamente nesta última redação, e já não se encontram palavras terminadas em - m, ou então equívocos com a letra -q em vez de -c. No entanto, continuam a ter dificuldades em usar a preposição *a* na perifrástica e o verbo *gustar* continua a ter um uso vacilante. A nível da sintaxe da frase, determinados alunos (anexo 5) recorrem por várias vezes à sintaxe da língua materna, nomeadamente, *Ella es muy amante de los collares* (A ella le gustan

los collares), *Yo espero que tu madre le guste* (Que le guste a tu madre), bem como: *gustaría de algo lindo para un regalo de cumpleaños* (queria algo precioso). De todos modos, para efeitos de avaliação, considero que os mesmos se basearam um pouco no texto que tinham disponível e que foi analisado no decorrer da terceira intervenção. Assim aproveitaram os elementos que possuíam desse texto para melhorarem a sua correção textual. O qual revela a competência estratégica dos alunos, mas evidencia que, para efeitos de avaliação, devemos extremar o cuidado no material didático, para que não interfira, com variáveis externas à competência do aluno.

Apesar dos erros terem diminuído, como já referi, fiquei com a sensação de que os ensinamentos relativos ao tema da interferência da LM na aprendizagem do Espanhol LE, não ficaram bem consolidados e isso será visível na última ficha de auto-regulação (ver apartado 1.2.4.)

Através destas redações, verifiquei que alguns dos erros deixaram de ser cometidos por todos os alunos, pelo menos enquanto assistia às suas aulas, como foi o caso do uso do artigo *lo* em vez de *el*, ou então o uso da letra -m em final de palavra ou do -q em vez de -c. Creio que este tema surtiu algum efeito sobre os alunos, principalmente no domínio da escrita, pois já pensavam um pouco mais antes de escrever, tentando fugir às interferências que a sua LM poderia causar, no entanto, estão no início da aprendizagem de uma nova língua e há um longo caminho a percorrer.

1.2.3. Atividade de busca ao erro

Aqui apresentarei uma atividade que realizei no decorrer de uma aula, a qual consistia em detetar dezasseis erros habituais realizados pelos alunos ao longo das suas aulas de espanhol. De seguida, tentarei explicar o porquê de alguns dos erros não terem sido detetados sem a ajuda da professora.

Quadro 4: Erros presentes na atividade de busca ao erro (ver última intervenção)

Categorias	Subcategorias		Ocorrências	Correção com ajuda	Correção sem ajuda
Gramática	Morfossintaxe	Uso inadequado do artigo	<i>lo abrigo</i> (el abrigo)		x
	Morfologia (flexão verbal)	Forma incorreta	<i>tenes</i> (tienes) <i>salo</i> (salgo)	x	x
		Recurso às formas da LM	<i>vejo</i> (veo)	x	
	Morfología	Concordância	<i>dos día</i> (dos días)		x
	Morfologia (flexão nominal)		<i>viajen</i> (viaje)		x
	Sintaxe (sintagma verbal)	Adição de preposição	<i>Yo gusto de</i> (a mí me gustan)		x
		Omissão de preposição	<i>Vamos estudiar</i> (vamos a estudiar)	x	
Léxico	Transferência direta de vocabulário da LM	Advérbio	<i>A mí también no</i> (a mí tampoco)		x
		Preposição	<i>As siete</i> (a las siete)		x
		Determinante	<i>uns [dos día]</i> (unos dos días) <i>estes pantalones</i> (estos pantalones)		x x
	Morfología (flexão nominal)		<i>Viajen</i> (viaje)		x
Ortografía	Adição de acento		<i>és</i> (es)		x
	Confusão de grafemas		<i>capazes</i> (capaces)		x
			<i>quál</i> (cuál) <i>quándo</i> (cuándo)		x x

A correção destes erros foi realizada em conjunto, primeiro, os alunos fizeram uma leitura das frases para tentar encontrar os erros sendo que logo nesse momento foram detetados erros como *lo abrigo*, *viajen*, *quál* e *quándo*. Depois passou-se a uma correção em conjunto, na qual foram sendo corrigidos os restantes erros, com exceção de *vejo*, *vamos estudiar* e *salo*, os quais só foram corrigidos após ajuda da parte da professora. Creio que com este

exercício os alunos aprenderam pelo menos a usar o artigo masculino *el abrigo*, e não usar *lo* como faziam. Surpreendeu-me o facto, com alguma facilidade, de detetarem o erro: *A mí también no (a mí tampoco)*, uma vez que esta expressão foi poucas vezes usada no seio da aula, no entanto já tinha sido ensinada. Deste modo, creio que a capacidade de inferência dos alunos deve ser ativada, quem sabe a partir deste género de exercícios, ou a partir de outros, nos quais os alunos sejam obrigados a recorrer à sua autonomia para aprender os conteúdos relacionados com a LE, neste caso o Espanhol. Estes conhecimentos podem provir: do que ouvem enquanto o professor fala, de programas de televisão, de comentários ou notícias que vêm nas redes sociais, de amigos ou familiares que falam essa mesma língua, etc. Desta forma, contactam com a LE o que os ajuda a interiorizar regras sem que, no entanto, pensem que o fazem só dentro da sala de aula quando o professor os tenta, indutivamente, ensinar essa mesma regra.

Este exercício demonstrou-se de grande utilidade para os alunos, pois não se sentiram amedrontados face aos erros comuns realizados por eles ao longo das aulas, e se talvez os corrigisse durante as aulas não teria surtido o mesmo efeito, uma vez que os discentes é que tiveram de os detetar.

1.2.4. Questionários de auto-regulação

No segundo momento de avaliação dos conhecimentos dos meus alunos face à “Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”, já em um momento de intervenção, estes realizaram um questionário de auto-regulação (anexo 6), estratégia que propus aquando do Plano de Intervenção. Este primeiro questionário tinha como tema central a rotina diária.

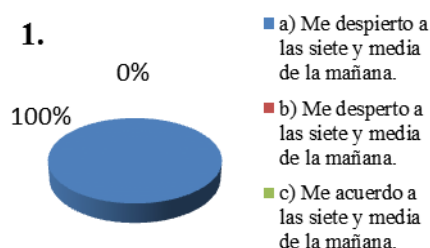


Gráfico 20: Pregunta 1

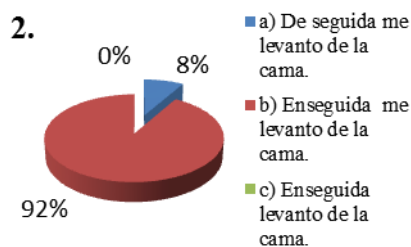


Gráfico 21: Pergunta 2

Nas primeiras duas questões foi notória a perceção dos alunos face à não interferência da Língua materna, pois no total das duas perguntas só um aluno optou pela semelhança face à língua portuguesa “De seguida me levanto de la cama”, pois em português usa-se muito “de seguida”. Apesar deste pequeno contratempo, o resultado face ao uso de “el”, principalmente, ficou percebido, pois era um erro muito comum de se ver escrito no quadro, nos cadernos dos meus alunos ou então através da oralidade.

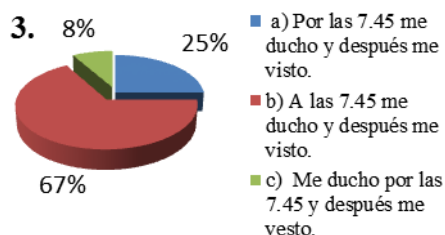


Gráfico 22: Pergunta 3

67% dos alunos responderam assertivamente a esta questão e 25% optaram pela opção mais próxima à Língua Materna.

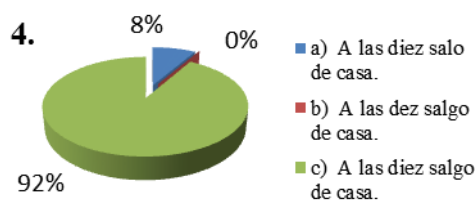


Gráfico 23: Pergunta 4

Quase a totalidade dos alunos, 92%, responderam corretamente à questão, 8% escolheu a opção que apresentava o verbo “salir” como sendo regular, como sucede com o mesmo verbo no português.

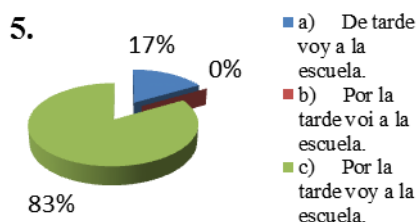


Gráfico 24: Pergunta 5

Na questão número cinco, 83% dos alunos responderam corretamente a esta questão, no entanto, 17% preferiu a opção mais aproxima à Língua Materna.

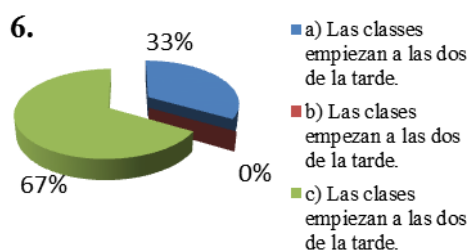


Gráfico 25: Pergunta 6

Na questão seguinte, os alunos voltaram a optar pela questão correta, porém 37% dos alunos ainda utiliza a regra dos “ss”, o que não existe em espanhol, mas sim em português.

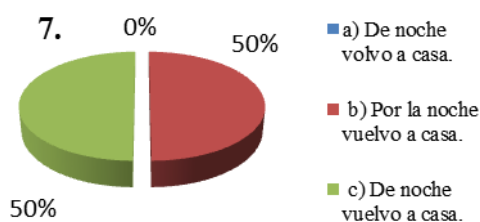


Gráfico 26: Pergunta 7

Nesta questão, os alunos sentiram-se divididos quanto à resposta correta, daí que 50% acertou na opção correta e outros 50% escolheram a resposta mais semelhante à Língua Materna.

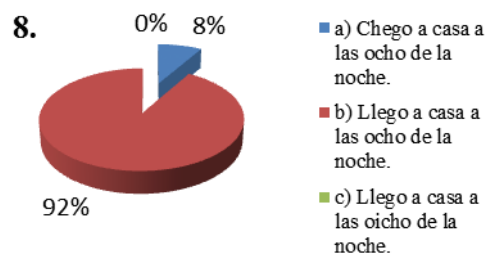


Gráfico 27: Pergunta 8

Aqui 92% dos alunos responderam assertivamente à questão e 8% errou.

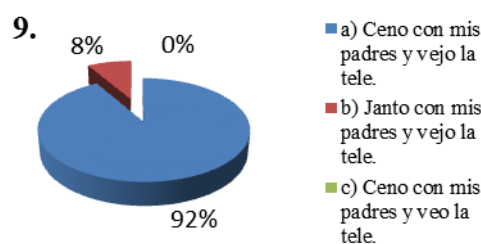


Gráfico 28: Pergunta 9

Na questão número nove, a totalidade dos alunos optaram pelas respostas mais próximas à língua materna e nenhum aluno foi capaz de recordar que o verbo “ver” em espanhol é regular, no entanto nas questões anteriores a maioria dos alunos sempre optou pela conjugação correta dos verbos.

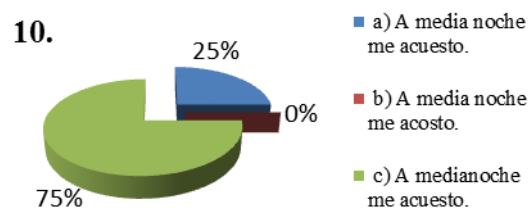


Gráfico 29: Pergunta 10

Na última questão, 75% dos alunos voltaram a acertar na resposta correta, e de igual maneira, como sucedeu em outras questões, 25% dos alunos escolheram a opção mais próxima da Língua Materna.

Creio que o saldo final foi positivo, exceto na questão número nove em que nenhum aluno respondeu assertivamente, pois ao contrário das outras questões, em que se deram conta dos erros relativos à conjugação dos verbos irregulares, não foram capazes de recordar-se que o verbo “ver”, ao contrário da sua Língua Materna, era um verbo regular.

Questionário final de auto-regulação (anexo 7)

No final de mais uma unidade didática, voltei a realizar mais um questionário de auto-regulação, no entanto, devido à má gestão de tempo da minha última aula, uma vez que preferi dedicar um pouco mais de tempo a um exercício relativo aos principais erros dos alunos, não me foi possível implementar este questionário na minha aula, mas sim na aula seguinte, o que por vezes, com esta turma, não é muito positivo, devido às condicionantes que a envolvem, as quais já referi. Penso que esse foi um dos motivos para os resultados não serem mais positivos.

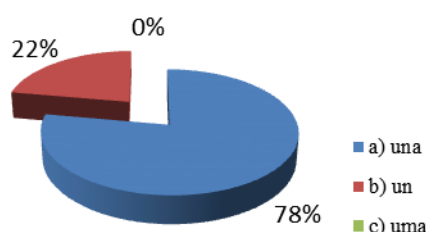


Gráfico 30: A Juan le gustaría hacer _____ viaje a Barcelona.

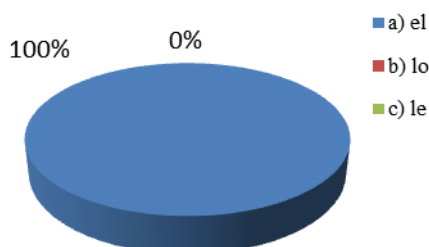


Gráfico 31: _____ chico que vive al lado de Pedro se llama Jiménez

Estas duas questões tinham como finalidade que os alunos fossem capazes de seleccionar a opção correcta tendo em conta o género “artículo

determinado y indeterminado”. No que se refere à primeira pergunta, em que os resultados não foram positivos, os alunos optaram pela resposta mais próxima da sua língua, uma vez que em português “viaje” é uma palavra feminina, enquanto em espanhol as palavras terminadas em “-aje” são masculinas, deste modo só 22% dos alunos é que se recordaram desta regra.

Na segunda questão, foi com enorme contentamento que verifiquei que todos os alunos acertaram na opção correta, uma vez que ao longo das aulas que fui observando destes alunos, era constante o erro com o uso deste “artículo”

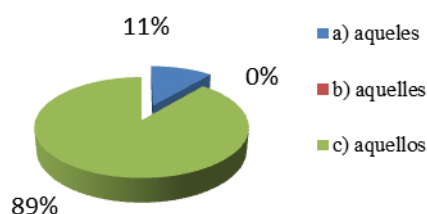


Gráfico 32: _____ pantalones negros me gustan.

89% dos alunos responderam à questão corretamente, já 11% optou pela resposta igual à Língua Materna. Creio que se tivesse conseguido controlar melhor o tempo da minha última aula os resultados seriam 100% positivos, pois é bem possível que esta resposta tenha sido dada por um aluno que não esteve presente na minha última aula.

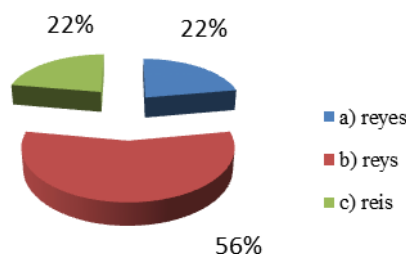


Gráfico 33: Los _____ de España son muy conocidos por todos los españoles.

A questão número quatro remetia para a formação do plural das

palavras, o que já havia sido dado no início do ano, assim os 22% de respostas corretas o que espelha o facto de os alunos ainda estarem no início da sua aprendizagem e precisarem de mais tempo para perceber e adquirir as regras, por isso optaram pelas respostas que se assemelhavam mais à sua Língua Materna.

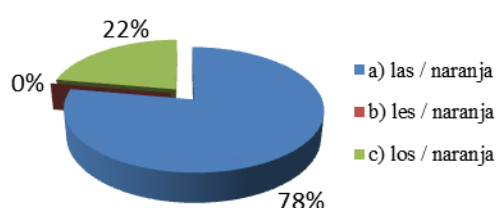


Gráfico 34: _____ guantes de Luisa son _____.

Novamente é visível que, uma das questões que não ficou bem cimentada na aprendizagem da língua espanhola, se deve ao facto de os alunos não conhecerem o género das palavras na língua meta, daí que só 22% dos alunos tenham acertado na resposta correta.

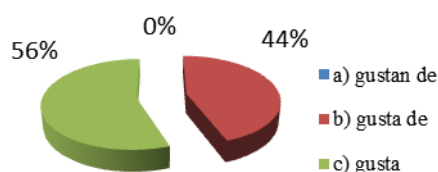


Gráfico 35: A mí me _____ despertar temprano, todas las mañanas.

Depois de várias vezes se falar da construção especial do verbo “gustar” em espanhol por todos os professores de espanhol da turma, através de exercícios, apresentações em PowerPoint e correções em conjunto feitas na minha última aula, relativas a este mesmo verbo, 44% dos alunos ainda continua a utilizar a construção igual à sua Língua Materna.

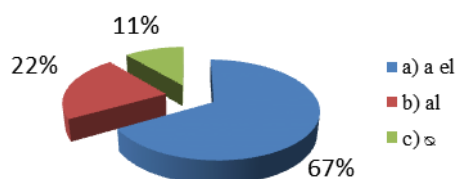


Gráfico 36: Hoy voy _____ colegio de mi hermano.

A construção da perífrástica “ir a + infinitivo” foi um dos problemas constantes ao longo das aulas destes alunos, daí que 11% dos alunos ainda pense que não existe uma preposição depois do verbo “ir”. Além disso, é comum os alunos esquecerem-se de fazer a contração da preposição com o artigo, 67% dos alunos age dessa maneira, só 22% responde corretamente.

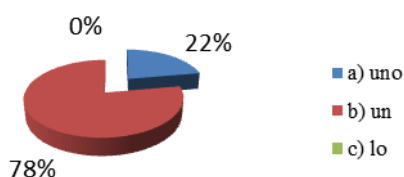


Gráfico 37: Mi hermana tiene _____ coche blanco.

78% dos alunos responderam corretamente nesta oitava questão, porém 22% dos discentes selecionou uma opção incorreta.

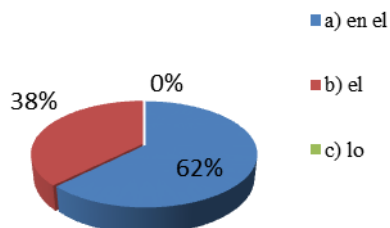


Gráfico 38: _____ jueves, por la mañana, tengo clases de matemáticas.

A penúltima questão, á semelhança da sétima, obteve mais respostas incorretas, 62%, uma vez que os discentes escolheram a opção semelhante à Língua Materna. Só 38% selecionou a resposta correta.

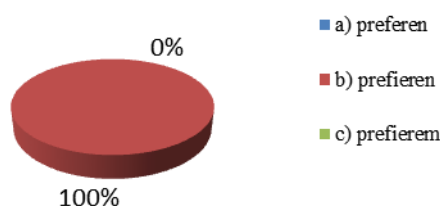


Gráfico 39: Pedro y Javier _____ el verde al rojo.

Na última questão todos os alunos acertaram na hipótese correta, pois 100% dos alunos se recordaram que o verbo “preferir” é irregular em espanhol.

Assim posso concluir que, os alunos foram acertando com mais facilidade nos conteúdos que iam sendo mais empregados ao longo das aulas, como é o caso de “el” em vez de “lo” ou “le” como era costume no início do ano. Ainda foi notório o ultrapassar do problema relativo a alguns verbos irregulares, apesar de ainda ter escutado “teño” na última aula do último período. Deste modo, penso que as aulas que dediquei a este tema foram muito escassas, pois a Interferência da Língua Materna abrange vários aspetos e apesar de me centrar em um ponto de vista mais gramatical, creio que mesmo assim deveria ter delimitado um pouco mais esses conteúdos gramaticais.

O facto de as aulas terem sido poucas para o estudo deste tema, foi um dos aspetos mencionados por um/a aluno/a.

2. O que mudarias nas aulas e atividades que te foram propostas? *incluindo 'famosos'.*

As atividades propostas foram ~~muito~~ bem conseguidas e realizadas com empenho, mas mudaria somente o facto de terem sido poucas aulas para apreensão do conhecimento.

Fig. 13 – Opinião face às aulas

1.2.5. Questionário final de auto-avaliação

No final da sequência das minhas atividades pedagógicas foi preenchida uma ficha auto-avaliação (anexo 8). Nesta mesma ficha, os

alunos tiveram a oportunidade de mais uma vez refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

O gráfico que se segue representa a consciencialização dos discentes relativamente à “Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”.

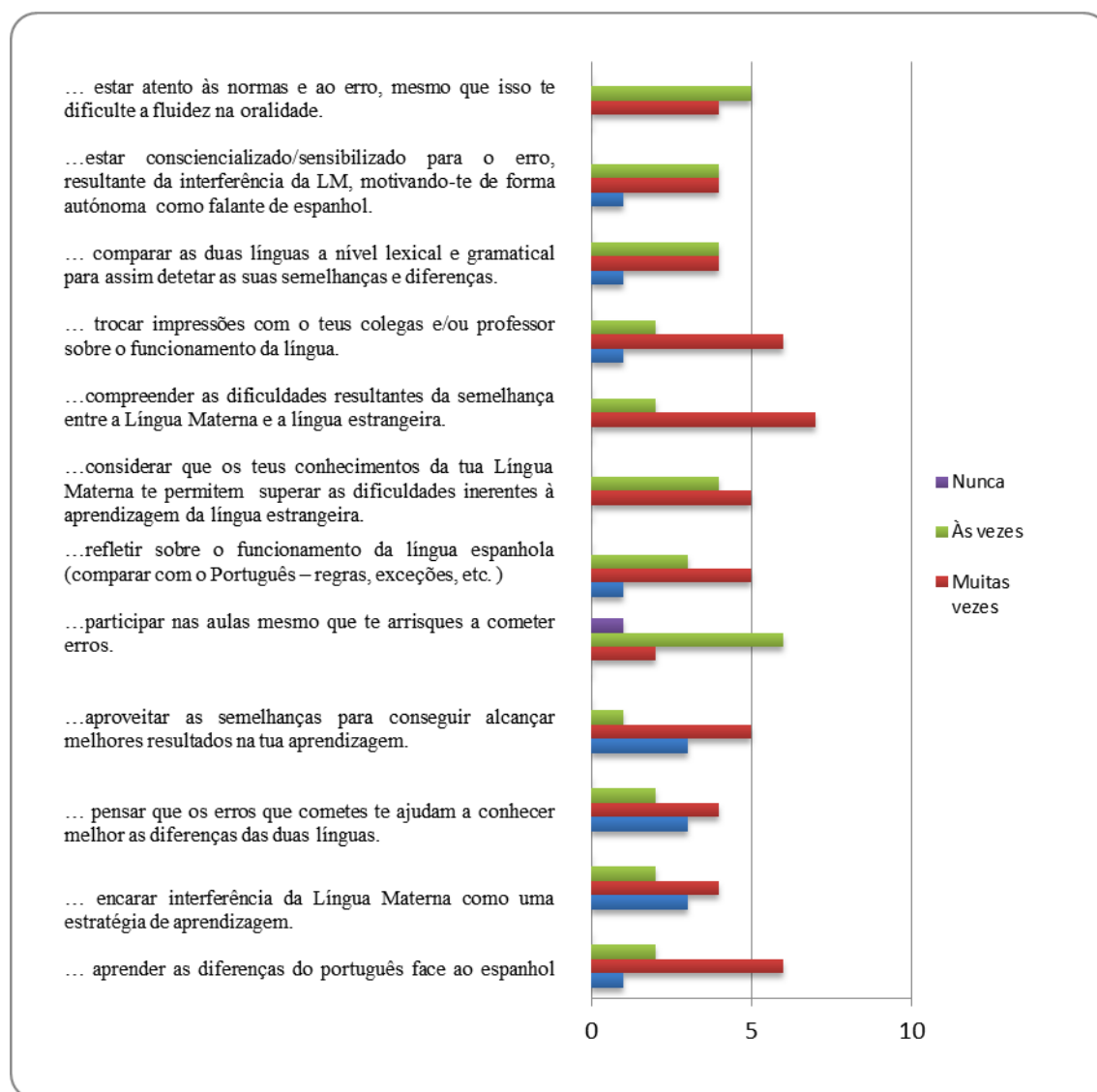


Gráfico 40: Questionário final de auto-avaliação

A partir destes dados e do que foi sendo realizado ao longo das diferentes aulas, é de salientar que a interferência da língua materna na aprendizagem do Espanhol LE é encarada pelos alunos de uma forma positiva pois tentam encarar os erros, resultantes, como uma estratégia de aprendizagem, bem como maioritariamente estar sensibilizados aos erros

por interferência da língua materna. No entanto, uma boa parte dos alunos sente receio em participar nas aulas porque poderá cometer algum erro, mas aproveitam as semelhanças das duas línguas como estratégia para conseguirem atingir melhores resultados nas suas aprendizagens.

Depois de várias vezes errarem, os alunos utilizaram as suas falhas, face às interferências da LM, como objecto de aprendizagem face à nova língua que aprendiam. Assim os erros foram um meio de conseguirem ultrapassar essas interferências, depois de errar corrigiam-se e mentalizavam o porquê de terem errado.

É de salientar que este questionário foi realizado no final das minhas práticas, ou seja, no início do terceiro período, ainda faltando bastantes aulas para o término do ano letivo.

1.3. Balanço final do Projeto de Intervenção Pedagógica.

O desenvolvimento do meu tema do projeto de intervenção teve como eixo central a competência comunicativa tendo em conta os aspetos relativos à Interferência da Língua Materna na aprendizagem do Espanhol LE. Como já referi neste relatório, o interesse por este tema surgiu, por um lado, pelo facto de os meus alunos utilizarem vezes sem conta termos relativos à interferência da sua Língua Materna, no entanto, isto não acontece só com estes discentes, mas também como professora e aluna também os escutei por diversas vezes. Como professora e investigadora senti a necessidade de aprofundar um pouco mais esta temática, sobre a qual creio que existem poucos estudos feitos cá em Portugal. Assim, acredito que ao longo da implementação deste projeto de intervenção se executou uma linha de atuação em que o intuito principal a desenvolver, fosse a competência comunicativa em conjunto com o tema “Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira”.

Quando conheci esta turma, num momento de observação de aulas, apesar de escasso, verifiquei que um dos problemas dos alunos se relacionava com a interferência da Língua Materna que resultava no que muita gente chama “portunhol”. Assim, neste curto período em que observei as aulas dos meus colegas e lecionei uma aula, entendi que o melhor seria escolher uma metodologia que ajudasse um pouco à autonomia dos alunos

e à sua reflexão, uma vez que não queria que eles me vissem como a professora que andava atrás dos erros que cometiam, mas que aprendessem que, como refere La Torre apud E. Martí (1993: 95) “un estudiante puede utilizar sus errores (fallos) equivocaciones para conseguir un conocimiento más profundo sobre determinados conceptos.”

O trabalho que desenvolvi com estes alunos fez-me pensar em tentar arranjar soluções para aqueles alunos, que existem em todas as sala de aula, que não se dedicam à aprendizagem autónoma fora do espaço de aprendizagem e apoio que representa a sala de aula. Este aspeto é de extrema importância, nomeadamente, para esta turma, uma vez que não era avaliada à disciplina de espanhol. O aspeto positivo cingia-se ao facto de que não era necessário cumprir estritamente as planificações que são feitas no início do ano, mas em oposição uma boa parte dos alunos não se interessava com o espanhol depois das aulas de quarta feira à tarde, ou seja, o espanhol para eles era só um passatempo das quartas à tarde, não existia qualquer obrigação com esta disciplina durante o resto da semana, talvez, também, por não estarem motivados para a disciplina. Pensando neste pormenor, foi necessário, ao longo das minhas aulas, incentivar os alunos a sentirem-se motivados para a aquisição de conhecimentos. Para isso, tentei selecionar atividades que os motivassem para a interação com o professor, pois os próprios referiam que não interagiam com os outros professores nas suas aulas. Deste modo, ao longo das minhas aulas, refleti sobre o que correu melhor e pior. Assim, creio que o aspeto menos positivo se prendeu com o facto de não ter selecionado para o tema de intervenção um conteúdo gramatical específico, nomeadamente a flexão verbal e a interferência com a língua materna, por exemplo, pois assim seria mais fácil trabalhar em tão poucas aulas, o que não sucedeu com a escolha de um tema tão abrangente, onde foi notória a falta de ocasiões, devido ao cumprimento dos conteúdos que se deveria ensinar, para tratar determinados aspetos que ficaram um pouco confusos na cabeças destes discentes. No entanto, preferi seguir uma organização de aula em que envolvesse as diferentes destrezas e não me cingi só à recolha e análise da Interlíngua dos alunos, o que para eles seria um pouco maçador.

Como aspeto positivo, é de salientar que os alunos, apesar de pouco participativos, tentavam interagir com o professor sempre que conseguiam, sentido por vezes algum receio de cometer algum erro, mas como não estava ali para servir de detetora do erro, mas sim como apoio à superação do mesmo, só o registava mentalmente, para em um momento posterior o voltar a utilizar em exercícios nos quais os alunos teriam de o detetar e corrigir. Alguns dos erros mais comuns como é o exemplo de “lo chico” ou uso incorreto dos verbos irregulares, com a exceção do verbo “tener” primeira pessoa, creio que deixaram de existir. Deste modo, penso que fiz os alunos verem que os seus erros são o resultado da interferência da sua Língua Materna, uma vez que as duas línguas são muito próximas.

Para atingir estes objetivos, aprendi que foi necessário estabelecer dinâmicas de trabalho e sempre que o fiz acho que foi a melhor opção, embora sempre que foi para trabalhar individualmente também obtive bons resultados, como por exemplo a leitura em silêncio ou então a escrita das suas rotinas diárias, a qual realizaram com alguma facilidade utilizando os diferentes conteúdos aprendidos. Ao trabalhar em pares ou grupo, creio que foi mais fácil aos alunos conseguirem uma aprendizagem, de certa forma, autónoma uma vez que ao trocarem informações entre si, os alunos já quase não precisam da ajuda do seu professor.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, tive alguma dificuldade em selecionar os melhores materiais para desenvolver o meu tema e não só, pois temos a necessidade de utilizar materiais autênticos e reais que estejam dentro dos interesses dos nossos alunos e principalmente que envolvam os instrumentos multimédia, pois só desta forma somos capazes de incentivar os alunos a comunicar. Quanto ao meu tema em si foi complicada a escolha de estratégias, pois existem poucas estratégias relacionadas com a Interferência da Língua Materna, por isso desenvolvi uma basta busca e posterior aprendizagem, no entanto tenho a noção de que muito mais há a aprender face a este tema, uma vez que as aulas que desenvolvi foram muito poucas para mim e principalmente para os alunos.

Em conclusão, penso que toda a minha prática pedagógica foi positiva, uma vez que me fez refletir sobre: a minha maneira de ensinar, a forma de selecionar os documentos e atividades e além disso, ser capaz de

ultrapassar o nervosismo que me afeta no momento em que estou a ser avaliada/observada. Do *feedback* que obtive dos alunos creio que gostaram das aulas, pois sempre tentaram interagir comigo, uma vez que não viam em mim a aula/professora que só estava ali para detetar o erro, mas sim os ajudava na sua aprendizagem através do reforço positivo.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões

Ao escolher a temática da interferência da LM na aprendizagem de uma LE neste caso espanhol, fi-lo baseando-me essencialmente na minha prática tanto como professora de LE e portuguesa como pelo facto de ainda continuar a ser uma aprendiz da língua espanhola. Durante estes momentos foram várias as vezes com que me deparei com este problema causado pela proximidade das duas línguas e como professora que se encontra em constante investigação e aprendizagem, quis aprender, pesquisar e ajudar os alunos a ultrapassar essas dificuldades. Assim, com este relatório, pretendia, eu própria conhecer um pouco melhor este tema que julgo que poucas vezes é referido nos manuais que são utilizados nas escolas. Além disso, pensei que seria útil para os alunos começarem a aperceber-se destes erros, criados pela interlíngua, desde o início da sua aprendizagem desta LE.

Sei que o tema foi muito arrojado, uma vez que é difícil identificar e aplicar estratégias para utilizar na sala de aula. Essa limitação conduziu-me a vastos momentos de reflexão na busca da melhor forma de incrementar este tema perante os alunos do 11º ano. Optei por não ser a professora que busca a interferência e corrige-a constantemente, mas sim deixei os alunos comunicarem para em um momento posterior fazer uma abordagem conjunta entre professor e alunos sobre alguns os erros cometidos pelos alunos. Desta atitude surgiu uma atividade de busca ao erro que no meu entender foi bastante proveitosa e que, se eu tivesse a oportunidade, teria utilizado em outras aulas, mas devido à falta de tempo não me foi possível. Para a recolha de dados, tanto para apoio à atividade mencionada como para a avaliação e análise dos dados necessários para este relatório, fui observando o que era dito ou escrito pelos alunos no decorrer das aulas e, também, pedindo aos alunos que realizassem redações, nas quais é bem visível a existência de diversos erros relacionados com a interferência da LM, mas creio que alguns deles foram ultrapassados e entendidos como erros resultantes de IL.

Apesar das limitações ao estudo, que em seguida refiro, creio que foi com algum empenho e curiosidade que os alunos trabalharam este tema, pois quando se apercebiam de que estavam sob a influência da IL, tentavam logo se auto corrigir, ou então, na atividade de busca ao erro detetaram com alguma facilidade os erros que mais frequentemente haviam cometido e corrigiram-nos.

Acredito que, depois deste trabalho investigativo, verei com outros olhos essas interferências causadas pela LM, nomeadamente tentarei que este assunto não seja posto de lado, ou então que seja visto como algo monótono de se aprender/adquirir.

2. Limitações

Foi com bastante empenho que realizei a minha prática pedagógica, sem nunca me esquecer que, como professora investigadora, teria que observar todos os elementos, fossem estes positivos ou negativos e moldá-los da forma a que os alunos conseguissem desenvolver a sua aprendizagem face ao tema em estudo. Apesar do meu empenho neste sentido, foram várias as limitações com que me deparei.

Uma das principais limitações com que me deparei, e julgo que também os restantes colegas, foi o facto de o tempo destinado à investigação do tema ter sido muito escasso, uma vez que a Interferência da LM na aprendizagem do Espanhol LE é um tema muito complexo e abrangente e com um número de aulas tão diminuto torna-se complicado trabalhá-lo. Além disso, senti a necessidade de, ao longo das minhas aulas, não me dedicar a corrigir constantemente os meus alunos quando estes falavam sob a influência da sua LM. Esta atitude deve-se ao facto de não querer que os alunos pensassem que a professora estava ali só para os corrigir, mas sim para os ajudar na sua aprendizagem. Assim se tivesse mais tempo para realizar tarefas como a correção conjunto de erros ao longo das aulas, seria mais fácil tanto para a minha investigação como para os alunos.

Outra das limitações prende-se com o facto de a turma em estudo não frequentar a disciplina de espanhol como uma turma ordinária, uma vez

que o espanhol não faz parte do seu currículo escolar, ou seja só estão a frequentar esta disciplina porque desejam fazer o exame de equivalência à frequência e substituir a nota por uma outra disciplina. Isto leva a que os alunos falem por diversas vezes e, principalmente, não se dediquem à disciplina fora da sala de aula

Creio que outra limitação se prendeu com o facto de os quatro estagiários só conseguirem desenvolver o seu projeto nesta turma, uma vez que os horários das outras duas turmas eram incompatíveis com os nossos. Desta forma, os alunos estavam sempre a mudar de professor e com ele surgia um tema novo, apesar de todos os estagiários tentarem fazer uma ligação entre eles nas suas práticas. Este aspeto obrigou-nos a recorrer a aulas de três horas para que o número de horas a lecionar fosse o estipulado.

Por último, não posso deixar de mencionar o facto conseguir conciliar o trabalho de investigação com o trabalho profissional, mantendo a assiduidade e a participação nas atividades realizadas na escola, assim como a vida familiar, o que por vezes foi muito complicado.

Referências Bibliográficas:

ÁLVAREZ JURADO, Maria de Lourdes (2007) e GUTIÉRREZ, *María Teresa Eduwigis Estrada*, *Aprendamos haciendo análisis de errores*, Memorias del III Foro Nacional de Estudios en Lenguas, Fonael. Disponível em: http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_III/Alvarez_Jurado_Maria_de_Lourdes_&_Estrada_Gutierrez_Maria_Teresa_Eduwigis.pdf , consultado a 13 de junho 2013

BAPTISTA, J. (1999). *Aprender por medida*. Porto: Porto Editora.

BARALO, Marta (2004), *La interlengua del hablante no nativo*, in *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387

BARROS DÍEZ, E. (2006). *Evaluar y aprender. La evaluación del análisis de errores en la expresión escrita*. (Instituto Cervantes Berlín), 199-204. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0199.pdf consultado a 20 de setembro de 2013

BRITO, Sílvia Cristina de Lima (2011), *A interferência da Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem da Língua Espanhola*, Dissertação de Mestrado em Ensino, Universidade do Minho, Braga.

CASSANY, Daniel et al (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Ed. Grao.

CORDER, S. P. *Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores*. In: LICERAS, J. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, p. 61-67, 1992.

CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, consultado a 2 de novembro 2012

DURÃO, A. B. de A. B. (2004). *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Editora UEL.

FALEIROS, M. H. V. (2004), *A influência de atividades orais na produção oral e escrita de alunos de inglês como L2*. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Práticas Educativas). Universidade de França.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ, S., (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10ºano*, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

FERREIRA DE SOUSA, Diana Raquel (2009), *O vídeo na aula de Língua Estrangeira – Motivar para a troca de experiências comunicacionais*, Relatório de Mestrado, Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20318/2/mestdianasousavideo000085006.pdf> consultado a 2 de junho de 2013

GEADA, Alexandra, *Trabalho cooperativo: um caminho para a autonomia do aluno*, Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia, Cadernos 5, 2008.

GIOVANNINI, Arno, et al. (1996), *Profesor en Acción 3*, Colección Investigación Didáctica, Edelsa, Madrid

GRIFFIN, Kim. (2005). *Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2L*. Ed.

Arco/Libros, S.L., Madrid.

LA TORRE, Saturnino de (1993). *Aprender de los errores- El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*, Editorial Escuela Española, Madrid.

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.

_____ (1997). *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico*. INCM.

MOURÃO DA SILVA, Rosa Maria Ferreira (2004) *TPC's Quês e Porquês Uma rota de leitura do trabalho de casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*, Instituto de Educação, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3184/1/TPCs%20QUES%20E%20PORQUES.pdf> consultado a 13 de junho de 2013

MUÑOZ LICERAS, J (compiladora) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor

NÓVOA, António (coord.) (1992), *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

NUNES, Jorge (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurístico e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Lisboa. ASA

OLIVEIRA, Nubiorlândia Rabêlo Pastor (2010), *Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos de ensino médio*, Universidade de São Francisco, Itatiba

Disponível em:
[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/NUBIORL%C3%83NDIA_RAB%C3%8ALO_PASTOR_OLIVEIRA\[13761\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/NUBIORL%C3%83NDIA_RAB%C3%8ALO_PASTOR_OLIVEIRA[13761].pdf),
consultado a 5 de junho de 2013

PIRES, Dulce H. B. S. (2008). *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Disponível: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1351/1/2009000346.pdf>
consultado a 30 de agosto de 2013

SANTOS GARGALLO, I (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid, Síntesis.

SELINKER, Larry (1972). *Interlanguage*. IRAL, vol. X, 3, pp. 209-231

VIEIRA, Flávia & Moreira, Maria Alfredo (1993). *Para além dos testes... A Avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

YOKATA, Rosa (2001) *A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam espanhol*. Universidade de São Paulo, Departamento de Linguística, Dissertação de Mestrado disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19042002.../TDE.pdf
consultado a 20 de setembro de 2013

Webgrafia

CEA ÁLVAREZ, Ana (2009) *¿Error o estrategia? Análisis de la producción de la producción oral de un alumno lisófono de E/LE* Secção de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos do Instituto de Letras

e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Braga Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20580/1/Cea-Competenciaestrategica-expresion%20oral%20ELE.pdf> consultado a 29 de agosto de 2013

FERNÁNDEZ, Yamilka Rabasa (2011), *A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol*, Revista Desempenho, v. 12, nº1. Disponível em: http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA_FERNANDEZ%20-%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf, consultado a 12 junho de 2013

INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm consultado a 15 de setembro de 2013

VIGÓN ARTOS, Secundino. “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”, in CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 15, Sevilha, 2004 - *Congreso internacional da Associação de Professores de Espanhol (ASELE) : Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua : deseo y realidad*. [S.l : s. n., 2004].

Disponível em: [\[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6084/3/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Gram%C3%A1tica.pdf\]](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6084/3/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20Gram%C3%A1tica.pdf), consultado a 5 de novembro 2012

VALLE, António et ali (2010), *Motivación y Aprendizaje Autorregulado* Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, Vol. 44, Num. 1 pp. 86-97 disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11960/1/Rev.Interameric.Picolog.2010.pdf> consultado a 14 de junho de 2013

ANEXOS:

Anexo 1 – Questionário de análise ao tema de Intervenção

A MINHA OPÇÃO PELA LÍNGUA ESPANHOLA

O seguinte questionário é confidencial e tem como objetivo conhecer o perfil do aluno que frequenta a disciplina de Espanhol e assim desenvolver um plano de ação ajustado às suas necessidades.

Lê atentamente o enunciado e responde às questões que se seguem.

Agradecemos desde já a tua colaboração!

Assinala qual é para ti a resposta adequada em cada uma das situações apresentadas.

1. Sentes-te motivado para a aprendizagem da língua espanhola porque:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) é semelhante à língua portuguesa;				
b) é fácil;				
c) tinhas conhecimentos prévios de língua espanhola;				
d) queres melhorar a tua média.				
2. A proximidade entre a língua portuguesa e a espanhola:				
a) traz vantagens à aprendizagem;				
b) traz desvantagens à aprendizagem;				
c) não interfere na aprendizagem.				
3. As tuas maiores dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira são:				
a) a aquisição de vocabulário;				
b) a escrita;				
c) a gramática;				
d) a oralidade.				
4. As tuas maiores dificuldades em espanhol são:				
a) a pronúncia;				
b) as semelhanças com o português;				
c) a aquisição de vocabulário;				
d) a gramática;				
e) a interferência da língua materna.				
5. Em que situações identificas a interferência da língua materna:				
a) na conjugação de verbos;				
b) no vocabulário;				
c) na construção de frases;				
d) na expressão oral.				
6. Quando não sabes uma palavra em espanhol quando te expressas oralmente utilizas:				
a) um sinónimo;				
b) um antónimo;				
c) um gesto;				
d) outra língua.				

Anexo 2 – Ficha de diagnóstico



1. Completa con el artículo determinado las siguientes frases.

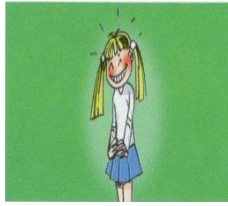
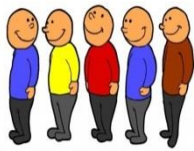
- 1.1. Pablo tiene _____ estuche en la mesa.
- 1.2. _____ libros que están en la mochila son de Pedro.
- 1.3. María compró _____ coche a su amigo Juan.
- 1.4. _____ casa de Antonio y Susana está cerca del gimnasio.
- 1.5. _____ agua es el bien más precioso que tenemos.
- 1.6. _____ paisaje, que he visto hoy, tiene muchos árboles.
- 1.7. _____ dormitorio de Merche es verde.

2. Elige el demostrativo correcto.

- 2.1. Pedro compró _____ pantalones en una tienda de Madrid.
 - a) estes
 - b) este
 - c) estos
 - d) estas
- 2.2. José dijo que iba a comprar _____ libros para la asignatura de matemáticas.
 - a) aquel
 - b) aquellos
 - c) aquella
 - d) aquellos
- 2.3. ¿Quién te dijo _____?
 - a) ese
 - b) eso
 - c) esa
- 2.4. Me gusta _____ paisaje.
 - a) aquella
 - b) aquello
 - c) aquel
- 2.5. _____ sofá es muy cómodo.
 - a) Esto
 - b) Este
 - c) Esta

3. Saca del cuadro las palabras relacionadas con cada uno de los

Embarazada	alfombra	exquisito	taller	avergonzada	dulce
asignatura					
oficina	firmar	carpeta	raro	cola	doce
					escritorio



1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____



5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____



9. _____ 10. _____

Anexo 3 – Transcrição das redacções: Mi casa

Aluno 1

Yo en una casa en Portela Santa Marinha. Mi casa tiene tres plantas. La primera planta es lo sótane. La segunda planta tiene una cocina, un comedor, un salon, un cuarto de baño, una lavandería y uno dormitorio.

En la cocina yo tengo los armarios de cocina, el microondas, el horno, el fregadero, la nevera o frigorífico, el congelador. En lo comedor yo tengo la mesa, las sillas y una alfombra. En lo salon yo tengo el sofá, un cuadro, las plantas, la mesa y las sillas. En lo cuarto de baño yo tengo el lavado, el espejo, la bañera, el váter, el bidé. En la lavanderia yo tengo la lavadora. En lo dormitorio yo tengo la cama, la mesilla de noche, el armario, estanteria. La tercera planta tiene tres dormitorios, un cuarto de baño y un balcón.

Aluno 2

Yo vivo en una casa en Seide S. Miguel.

Mi casa tiene cuatro cuartos de baño, tres con bañera e todas com bañera e todas com una váter. Tiene cuatro dormitorios, todos com camas e una televisón. Tiene una copa com dos frigoríficos, una lavadora, ocho armarios, una televisón, un ordenador, un barrilla, dos hornos y tres mesas. Tien dos salón, un com un cuadro, una televíson y sofá, otro com una televisiom, un sofá, un bar. Tiene un ático y un estudio com ordenadores.

Aluno 3

Yo vivo en portela en una casa. Mi casa tien nueve habitaciones, tres dormitórios, dois quarto de baño, una cocina, una lavandería, uno salón , uno comedor, un passilho , dois balcón, jardin, parrilla y garaje.

Les dormitórios tienen una cama, dois mesilla de noche y uno armario. Les cuartos de baño tienen uno espejo, uno lavabo, una bañera, una váter y un bidé. La cocina tien uno frigorífico, armarios de cocina, uno microondas, una fregadero, uno congelado, uno lavaplatos, uno forno y séis sillas. La lavandería tiene una lavadora. La comedor tiene una mesa, dois

cortinas dois cuadros. La salón tien uno sofá, tres plantas, una alfombras, una televisión y una chaminé.

Aluno 4

Yo vivo en una casa.

Mi casa tiene tres plantas: cuatro dormitorios, un salón, dos balcon, uno sótano, cinco cuartos de baño, dos cocinas, una lavandería, dos terrazas, uno estudio, una garaje, un comedor, dos jardins, una parrilha y una piscina.

Los dormitorios tienen unas camas, unas mesillas de noche, unos armarios, unas mesas de estudio y unas estanterías.

Los cuartos de baño tienen unos lavabos, unos espejos, unas duchas, unas bañeras, unas bidés y unas váteres.

Lo salón tiene una televisión, unos sofás, una mesa, unos cuadros y unas alfombras.

Lo comedor tiene una televisión, una mesa, uns armarios, unas sillas, unas alfombras, unas plantas y una chaminé.

Las cocinas tienen una mesa, unas sillas, un congelador, un lavaplatos o lavavajillas, un horno, dos fregaderos, un microondas, unos armarios y uno frigorífico.

Mi gusta viver en mi casa.

Aluno 5

Yo vivo en una casa en Vale S. Cosme.

Mi casa tiene tres plantas y tiene un sótano, una cocina, un salón, un comedor, un estudio, cuatro cuartos de baño, tres dormitorios, una lavandería y un jardín.

Mi lavandería tiene una lavadora, un congelador y un armario.

Mi salón tiene una televisión, un sofá, una estantería, unos cuadro y unas sillas.

Yo tengo dos dormitorios. El primer dormitorio tiene una cama, una televisión, un armario, unos cuadros, una cortina, una mesilla de noche y una ventana. El segundo dormitorio tiene un sofá, una estantería, dos mesas de estudio, unos cuadros, un computador, un radiocasete, una ventana y dos alfombras.

Mi cuarto de baño tiene un lavabo, un grande espejo, una bañera, un váter, un bidé y un armario.

Me gusta mucho del jardín y del dormitorio.

Aluno 6

Yo vivo en Requião en una casa. Mi casa tiene dos dormitorios, un salón, una cocina y dos cuartos de baño. Los cuartos de baño tienen un váter, un lavabo, un bidé y un espejo. Uno tiene una bañera, el otro tiene una ducha. El salón tiene tres sofás, una televisión y varias alfombras. La cocina es pequeña, tiene una mesa, unas sillas, un horno, un frigorífico, un fregadero y los armarios de cocina. Los dormitorios tienen una cama, dos mesillas de noche, un armario, una mesa de estudio y varios cuadros, cada uno. Mi casa tiene también un grande jardín y un garaje.

Aluno 7

Yo vivo en una casa, en Arnoso Sta Maria. Yo tengo una cocina, dos salones, tres dormitorios, dos cuartos de baño en primera planta.

En cocina, yo tengo los armarios de cocina, el microondas, el horno, el fregadero, la nevera o frigorífico, el congelador, la lavadora, el lavaplatos.

En salones, yo tengo dos sofás, cuatro sillas, una mesa, dos alfombras, las cortinas, una televisión, una playstation, uno cuadro y un fogarero.

En dormitorios, yo tengo la cama, la mesilla de noche, la mesa de estudio, la estantería y el armario.

En cuartos de baño, yo tengo el lavabo, el espejo, la bañera, el váter, el bidé, la ducha.

Mi casa tiene un garaje con tres coches, un balón y dos bicicletas.

Mi casa es muy grande.

Aluno 8

Yo vivo en una casa.

Mi casa tiene catorce habitaciones, una cocina, una lavandería, dos salones, un comedor, un ático, un sótano, tres dormitorios, tres cuartos de baño, una parrilla, un jardín, y cuatro balcones.

Los dormitorios tienen una cama, dos mesillas de noche e un armario. Los cuartos de baño tienen dos lavabos, un espejo, una ducha o una bañera e un bidé.

Mi cocina tiene una televisión, unos armarios, un microondas, un horno, un fregadero, un frigorífico, un congelador, un lavajillas, dos mesas y muy sillas.

Mi gusta mucho mi casa!

Aluno 9

Yo vivo en una casa en Vale S. Cosme.

En mi casa hay uno garaje, uno ático, uno jardin, dos plantas y cuatro balcóns.

Mí casa tiene cinco dormitorio y tres cuartos de baño.

Mí dormitorio es rosa y tiene una cama, dos mesillas de noche, una mesa de estudio, una estantería, uno armario e uno bonito espejo.

Mí cuarto de baño es muy grande y tiene un lavabo, un espejo, una bañera, una váter e un bidé.

La cocina tiene muchos armarios de cocina, uno microondas, uno horno, uno frajero, uno frigorífico e uno congelador.

Mi gusta mucho mi jardim, mi piscina y mi terraza.

Aluno 10

Yo vivo en arnos Santa Maria, en una casa.

Mi casa tiene 2 plantas. La primera planta es el garaje. Mi habitacion tiene 2 cuartos de baño, un salón, una cocina y tres dormitorios, una lavendería, un estudio, un Balcón, un comedor, un salón de juegos, una terraza, una parrilla, un jardín, una despensa y un ático.

La cocina tiene un microondas, un horno, un congelador, un frigorífico, una mesa y armarios de cocina.

El salón tiene 2 sofás, una mesa, 3 quadros, una televisión y 4 sillas.

Mi dormitorio tiene una cama, una mesilla de noche y una televisión.

Los cuartos de baño tienen una váter, uno bidé, un espejo, uno lavabo.

Aluno 11

Yo vivo en un apartamento. Mi apartamento tiene ocho habitaciones, una cocina, un salón, dos dormitorios, un cuarto de baño y dos pasillos.

En el salón tengo un sofá, una alfombra, cuatro sillas, una mesa y una televisión. En primero dormitorio tengo una cama, dos mesilla de noche, la mesa de estudio, la estantería y el armario, en segundo dormitorio tengo la cama, dos mesilla de noche, el espejo y el armario. En la cocina tengo los armarios de cocina, el microondas, el honor, el fregadero y la nevera o frigorífico. En el cuarto de baño tengo el lavabo, la bañera, el váter y el bidé.

Aluno 12

Yo vivo en una casa en Vale de São Cosme y São Damião.

Mi casa tiene dos plantas, tiene diez habitaciones. Una copa, tres dormitorios, tres cuartos de baño, un salón, un atico, y un garaje. Los dormitorios tienen una cama, una mesilla de noche, una mesa de estudio, una estantería y un armario. Los cuartos de baño tienen un lavado, un espejo, una ducha, una bañera, un váter y un bidé. El salón tiene un sofá, unos sillón, una silla, una mesa, una alfombra, tres cuadros y cortinas. La copa tiene armarios de cocina, un microondas, un horno, un fregadero, una nevera, un congelador, una mesa, unas sillas y un fogarero.

Aluno 13

Yo me llamo Susana y vivo en Santiago.

Mi casa tiene dos plantas: le primero planta tiene abitaciones. Una cocina un salón, un comedor, un escritorio, un pasillo, un cuarto de baño y una garaje.

En la cocina hay un microondas, un horno, un fregadero, un frigorífico, un lavaplatos, una mesa, unas sillas y unos armarios de cocina. En el salón hay dos sofás, una alfombra, una mesa y una televisión. En el comedor hay una messa, unas sillas, un cuadro y una cortina. En el escritorio hay una estantería, una lámpara, una papelera, un PC. En el pasillo hay un teléfono, una mesa y un espejo. En el cuarto de baño hay un lavabo, un espejo, una bañera, un váter y un bidé. En la garaje hay un armario, un congelador y un horno.

Le segundo planta tienan ocho abitaciones: una cocina, tres dormitorios, un pasillo, dos cuartos de baño et un salón.

Aluno 14

Yo vivo en una casa con 3 plantas. En la primera planta hay un garaje, un cuarto de baño y una terraza.

La segunda planta tiene una cocina, un salón, un estudio, un salón de juegos, un cuarto de baño, una terraza, una parrilla, un jardín y una despensa. En la tercer planta hay tres dormitorios, dos cuartos de baño y un ático. El salón tiene un sofá, dos sillones, una mesa grande, una televisión, nueve sillas, dos cuadros, un grande armario, un teléfono y una chaminé.

Anexo 4 – Transcrições das redacções: *Mi rutina diaria*

Aluno 5 e 9

Todos los días nos levantamos a las siete en punto. A veces nos duchamos y nos vestimos. A las siete y veinte nos desayunamos en familia. Nosotros tomamos leche y torraditas.

Después de desayunar salimos de casa a las ocho menos cuarto y cojemos el autobús para ir a la escuela. Las clases empiezan a las ocho y diez y terminan a las cinco en punto.

Después nosotros tenemos teatro y encebñamos el canto.

Quando llegamos a casa, estudiamos e as la nueve en punto comemos la cena.

Antes de nos acostarnos as la once, leemos

Aluna 8 e 4

Yo me diesperto a las seis y media de la mañana. Déspues me lavo los dientes y me visto. Enseguida desayuno leche con cereales y tostadas.

A las siete y cuarto salgo de casa y cojo el autobús para ir a la escuela. Siempre voy a la clase en autobús.

Las clases empiezan a las ocho y diez de la mañana y normalmente terminan a las cinco menos cuarto.

Las jueves y viernes las clases terminan a la una menos veinte.

todas las tardes yo vejo una pelicula, estudio, navego por internet y preparo las clases.

Ceno con mis padres a la nueve y media.

Déspues de cenar vejo un poco la tele y hablo con mis padres.

Finalmente me acuesto a las medianoche.

Aluno 1 e 7

Yo me despierto à las siete en punto. Pero me levanto à las siete y media.

Después me baño y desayuno leche, cereales y tostadas con mantequilla y sumo de naranja. Después me visto y me peino y solo después voy para el universidad. À las dos en punto voy comer. À las tres de la tarde voy estudiar en la biblioteca y vuelvo más tarde à casa. Yo meriendo a las seis de la tarde. En tiempo libre escucho música, juego ordenador y futbol. Yo me lavo a las ocho menos cuarto. Después ceno pollo y ensalada y voy ver la tele. Al final me acuesto a la média noche.

Aluno 3, 6 e 11

Todas los días yo me levanto às las siete en punto de la mañana, me ducho y me visto. Después yo desayuno, café con leche y tostadas. Luego lavo los dientes, me peino el pelo y cojo el autobús para ir a ls escuela.

Às la ocho y media de la mañana empiezan las clases y terminan a las cinco de la tarde. A la una en punto nosotras comemos.

La cena es a la nueve de la noche. Después de la cena yo vejo la tele y a las once de la noche me acuesto.

Aluno 2, 10 e 14

Yo me despierto a las siete y media de la mañana. Primero me baño , visto y voy a la cocina desayunar una sandía, uno iogurte y un bolo.

Enseguida voy al colegio estudiar.

A las 14 horas voy comer pollo.

Después de la siesta yo voy a tocar guitarra.

A las seis de tarde voy jogar golf.

Después, a las diez de la noche, yo ceno patatas y jamón.

En seguida me acuesto a la media noche.

Anexo 5 – Transcrições das redacções: *Dialogo en una tienda*

Aluno 5 e 9

Dependiente: ¡Buenas tardes! ¿Te puedo ayudar en algo?

Cliente: ¡Buenas tardes! Sí, gustaría algo lindo para un regalo de cumpleaños de mi mamá.

Dependiente: Aquí tenemos una gran variedad de anillos, pulseras y collares.

Cliente: Ella es muy amante de los collares, tal vez es la mejor opción.

Dependiente: Tenemos aquí una colección de nuevo y un momento te voy a mostrar ahora.

(Dependiente va buscar la colección)

Dependiente: Aquí están.

Cliente: Son muy hermosas, ¿Pero tiene un color diferente? tal vez el rosa. Es su color favorito.

Dependiente: Sí, tenemos.

Cliente: Entonces, voy a tomar. ¿Cuánto es el colar?

Dependiente: Veinte y cinco con treinta. ¿Lo paga con tarjeta o en efectivo?

Cliente: En efectivo.

Dependiente: Guarde el ticket por si tiene algún problema y quiere cambiarlo.

Cliente: Gracias. Adiós

Dependiente: Yo espero que tu madre le guste. ¡Hasta la vista!

Aluno 2, 14 e 10

Amigo: ¡Hola! ¿Cómo estás?

Cliente: ¡Hola! Tengo prisa porque tengo que comprar un regalo para mi novia.

¿Quieres venir?

Amigo: Puede ser.

(Pasando por una joyería)

Amigo: ¿Crees que le gusta las joyas?

Cliente: Es cierto. A ella le encanta las joyas.

(En la joyería)

Amigo y Cliente: Buenas tardes.

Dependiente: Buenas tardes. ¿Puedo ayudarle?

Cliente: Si quiero comprar un regalo para mi novia.

Dependiente: ¿Cuál es la joya que más le gusta?

Amigo: Cada vez que la veo ella tiene siempre un collar en el cuello.

Cliente: Mi novia tiene un pequeño armario con collares de todos los tamaños.

Dependiente: Tengo esta nueva colección de collares de oro.

Amigo: Me gusta ese collar de oro con piedras de rubí.

Cliente: No. Yo quería un regalo original. ¿Ese collar con una placa de diamante se puede personalizar?

Dependiente: Sí. ¿Lo quieres?

Cliente: Sí, yo quería poner "Yo soy de mi novio a quien amo mucho"

Amigo: ¿Estás seguro?

Cliente: Sí. ¿Cuándo está listo?

Dependiente: Mañana a las cuatro de la tarde.

Cliente: ¿Cuánto vale?

Dependiente: Son 100 000.

Cliente: Toma. Hasta mañana. ¿Crees que le gustará?

Amigo: Puedes estar seguro que se sorprenderá.

Alunos 3 e 8

Andreia: ¡Hola!

Dependiente: ¿Te puedo ayudar en algo?

Andreia: Sí quería ver aquel vestido azul. ¿Tienes ese modelo en negro?

Dependiente: Sí, lo tenemos negro, azul y rojo. ¿Qué talla tienes?

Andreia: La 40

Dependiente: No, lo tenemos en esa talla. Esa talla sólo tenemos en rojo.

Por qué no se lo prueba?

Andreia: A mí me gusta mucho el vestido negro, pero yo puedo probar?

Dependiente ¿Qué tal te queda?

Andreia: Me queda muy bien. Yo lo llevo. ¿Cuánto cuesta?

Dependiente: 30 euros. ¿Lo paga cen tarjeta o en eectivo?

Andreia: Eectivo

Dependiente: Tome. Guarde el ticket por si tiene algún problema y quiero cambiarlo

Andreia: Deacuerdo, gracias. Adiós

Anexo 6 – Questionário de Auto-regulação (primeiro)

Cooperativa Vale S. Cosme – Didáxis
 ¿Cómo se dice? Elige la opción correcta.



1.
 - a) Me desperto a las siete y media de la mañana.
 - b) Me despertó a las siete y media de la mañana.
 - c) Me acuerdo a las siete y media de la mañana.
2.
 - a) De seguida me levanto de la cama.
 - b) Enseguida me levanto de la cama.
 - c) Enseguida levanto de la cama.
3.
 - a) Por las 7.45 me ducho y después me visto.
 - b) A las 7.45 me ducho y después me visto.
 - c) Me ducho por las 7.45 y después me visto.
4.
 - a) A las diez salgo de casa.
 - b) A las diez salgo de casa.
 - c) A las diez salgo de casa.
5.
 - a) De tarde voy a la escuela.
 - b) Por la tarde voy a la escuela.
 - c) Por la tarde voy a la escuela.

6.
 - a) Las clases empiezan a las dos de la tarde.
 - b) Las clases empezán a las dos de la tarde.
 - c) Las clases empiezan a las dos de la tarde.
7.
 - a) De noche vuelvo a casa.
 - b) Por la noche vuelvo a casa.
 - c) De noche vuelvo a casa.
8.
 - a) Chego a casa a las ocho de la noche.
 - b) Llego a casa a las ocho de la noche.
 - c) Llego a casa a las ocho de la noche.
9.
 - a) Ceno con mis padres y veo la tele.
 - b) Janto con mis padres y veo la tele.
 - c) Ceno con mis padres y veo la tele.
10.
 - a) A media noche me acuesto.
 - b) A media noche me acosto.
 - c) A medianoche me acuesto.

Anexo 7 – Questionário final de Auto-regulação

¿Cómo lo dices en español?

1. Elige la opción correcta.

1.1. A Juan le gustaría hacer _____ viaje a Barcelona.

- a) una b) un c) uma

1.2. _____ chico que vive al lado de Pedro se llama Jiménez.

- a) el b) lo c) le

1.3. _____ pantalones negros me gustan.

- a) aqueles b) aquellos c) aquellos

1.4. Los _____ de España son muy conocidos por todos los españoles.

- a) reyes b) reys c) reis

1.5. _____ guantes de Luisa son _____.

- a) las/ naranja b) les/naranjas c) los/naranja

1.6. A mí me _____ despertar temprano, todas las mañanas.

- a) gustan de b) gusta de c) gusta

1.7. Hoy voy _____ colegio de mi hermano.

- a) a el b) al c) Ø

1.8. Mi hermana tiene _____ coche blanco.

- a) uno b) un c) lo

1.9. _____ jueves, por la mañana, tengo clases de matemáticas.

- a) en el b) el c) lo

1.10. Pedro y Javier _____ el verde al rojo.

- a) preferen b) prefieren c) prefierem

Anexo 8 – Questionário de auto avaliação

Relativamente à **Interferência de Língua Materna na aprendizagem do Espanhol Língua Lstrangeira**, tentas...

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
... aprender as diferenças do português face ao espanhol através dos teus erros.				
... encarar interferência da Língua Materna como uma estratégia de aprendizagem.				
... pensar que os erros que cometes te ajudam a conhecer melhor as diferenças das duas línguas.				
... aproveitar as semelhanças para conseguir alcançar melhores resultados na tua aprendizagem.				
... participar nas aulas mesmo que te arrisques a cometer erros.				
... refletir sobre o funcionamento da língua espanhola (comparar com o Português – regras, exceções, etc.)				
... considerar que os teus conhecimentos da tua Língua Materna te permitem superar as dificuldades inerentes à aprendizagem da língua estrangeira.				
...compreender as dificuldades resultantes da semelhança entre a Língua Materna e a língua estrangeira.				
... trocar impressões com o teus colegas e/ou professor sobre o funcionamento da língua.				
... comparar as duas línguas a nível lexical e gramatical para assim detetar as suas semelhanças e diferenças.				
... estar consciencializado/sensibilizado para o erro, resultante da interferência da LM, motivando-te de forma autónoma como falante de espanhol.				
... estar atento às normas e ao erro, mesmo que isso te dificulte a fluidez na oralidade.				